

**PROPUESTA DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS
DE NIVEL SECUNDARIO
DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT**

**en el marco de la ley Nacional de Educación 26.206,
las Resoluciones del CFE y la Orientación Humanista**

CÓRDOBA, MAYO DE 2015

ÍNDICE

PRÓLOGO	4
CAPÍTULO I – ANTECEDENTES	5
<i>A. Antecedentes históricos del Colegio Nacional de Monserrat</i>	6
<i>B. Los principales planes de estudio aplicados desde su creación hasta la actualidad</i>	8
<i>C. Cuadros comparativos de los planes vigentes en los años 1927, 1971 y 2000</i>	11
CAPÍTULO II -FUNDAMENTOS	15
<i>A. Misión de la educación secundaria actual</i>	16
<i>B. Fundamentos filosóficos</i>	16
<i>B.1. Sobre la perspectiva humanista en el Colegio Nacional de Monserrat – Humanismo</i>	18
<i>C. Fundamentos psico- sociológicos</i>	21
<i>D. Lineamientos pedagógicos derivados de los fundamentos precedentes</i>	23
<i>E. Perfil del egresado según fundamentos filosóficos, psicosociológicos y pedagógicos expresados</i>	26
CAPÍTULO III – CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS GENERALES	31
<i>-Consideraciones pedagógicas generales.</i>	32
<i>A. Desarrollo de competencias transversales y específicas imprescindibles para la formación de los alumnos en el mundo actual.</i>	32
<i>B. Inclusión de propuestas pedagógicas con formatos alternativos</i>	37
<i>C. Inclusión de propuestas pedagógicas de articulación e integración de saberes</i>	38
<i>D. Inclusión de dispositivos de apoyo y acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos</i>	38
<i>E. Nuevos sentidos asignados al aprendizaje y empleo de metodologías estratégicas de enseñanza y aprendizaje</i>	42

CAPÍTULO IV – CONCEPCIÓN CURRICULAR FUNDANTE DE LA NUEVA PROPUESTA CURRICULAR	50
<i>-Sobre el concepto de curriculum</i>	51
CAPÍTULO V – CONSIDERACIONES RELATIVAS A LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y LAS COMPETENCIAS	53
<i>Sobre nociones de competencia, aprendizaje y evaluación, momentos. Niveles</i>	54
CAPÍTULO VI – MODELO ADOPTADO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT PARA LA ORIENTACIÓN HUMANISTA	59
<i>Los organizadores curriculares</i>	60
A. <i>Ejes centrales de formación</i>	60
B. <i>Competencias transversales</i>	62
C. <i>Las áreas curriculares de formación</i>	63
D. <i>Unidades o espacios curriculares y sus contenidos</i>	64
E. <i>Competencias específicas</i>	65
F. <i>Objetivos generales o grandes expectativas de logro</i>	65
G. <i>Criterios a tener en cuenta para la selección, organización y secuenciación de contenidos</i>	67
<i>-Metodologías de trabajo preferentemente recomendadas para el abordaje pedagógico de las áreas y de los espacios o unidades curriculares que las constituyen</i>	67
<i>-Criterios y condiciones de evaluación a considerar</i>	68
CAPÍTULO VII – ESTRUCTURA CURRICULAR DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT	70
<i>Criterios para la organización curricular</i>	71
A. <i>Ciclos de formación</i>	72
B. <i>Campos de formación</i>	73
C. <i>Ejes centrales de formación</i>	74
D. <i>Unidades curriculares</i>	74
<i>-Matriz curricular básica del nuevo plan de estudios del Colegio Nacional de Monserrat</i>	75
<i>-Sobre las unidades curriculares obligatorias y las optativas</i>	77

- Áreas de formación, departamentos de estudio y unidades curriculares optativas	81
CAPÍTULO VIII- UNIDADES DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIAS CERTIFICABLES	83
ANEXO I DIFERENTES FORMATOS QUE PUEDEN ADOPTAR LAS UNIDADES CURRICULARES DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS EN LA ORIENTACIÓN HUMANISTA	85
ANEXO II LOS TRAYECTOS DE ACELERACIÓN DEL CURSADO (TAC) COMO DISPOSITIVOS DE ACOMPAÑAMIENTO Y SOSTEN DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS:	87
BIBLIOGRAFÍA	93

PRÓLOGO

El presente Curriculum es el producto de un trabajo conjunto de los miembros de la comunidad educativa del Colegio Nacional de Monserrat que se inició con la evaluación del plan vigente.

Ha sido una tarea colectiva. En esta elaboración se ha procurado llegar al máximo de consensos teniendo en cuenta:

- La normativa existente a partir de la ley Nacional de Educación 26.206.
- Los diferentes planes de estudio que han tenido vigencia a lo largo de la historia del Colegio.
- La evaluación del plan de estudios actual
- La opinión de los diferentes miembros de los Departamentos de Materias Afines del Colegio.
- La economía en cuanto a carga horaria y a unidades curriculares por año y ciclo.
- Las nuevas propuestas pedagógicas presentadas por las Resoluciones del Consejo Federal de Educación, así como las que se encuentran en la bibliografía actual sobre los curricula.
- Otras propuestas curriculares de otros países de Latinoamérica y del mundo.
- La orientación humanista del colegio, para ser más exactos “en virtud y letras” que fue el lema del fundador (mandato fundacional)
- Las normativas que rigen en los colegios dependientes de universidades.
- La autonomía propia de las organizaciones universitarias.
- Los curricula vigentes en la jurisdicción.
- Los desafíos que la preparación escolarizada secundaria demanda para el futuro.

Debido a esto es que la tarea se ha hecho hartamente extensa y compleja. Se proyecta como meta, mantener su espíritu y retomar dimensiones olvidadas, dejadas de lado por la ley anterior de educación (Ley Federal); se ha logrado finalmente un curriculum a la altura de los tiempos y las circunstancias, de una envergadura fuertemente innovadora, frente a los desafíos que implica educar en virtud y letras a las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes, en un contexto social, cultural y económico por demás problemático. El mismo anhela cambiar los paradigmas academicistas y volver a las raíces humanistas “Multum, non multa” (mucho, pero no muchas cosas). Es decir, no gran cantidad de materias pero si con profundidad.

CAPÍTULO I

Antecedentes

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT

La Universidad de Córdoba, fundada en 1613 por el insigne Obispo Fray Fernando de Trejo y Sanabria, había alcanzado hacia fines del siglo XVII un extraordinario desarrollo que la colocaba en primer puesto, como uno de los más importantes centros culturales de la América Española. La posición alcanzada y el marcado progreso de la institución, pusieron pronto de manifiesto la necesidad de que funcionara a su lado, íntimamente ligado a ella, un Colegio Convictorio que, durante el período de estudios, sustrajera a la juventud de los peligros del mundo y permitiera a los maestros y preceptores cumplir con mayor eficacia la tarea de educarla e instruirla.

Esta necesidad, sentida por las autoridades universitarias jesuíticas, no podía satisfacerse sin el apoyo material que hiciera posible el funcionamiento del Instituto y su permanencia en el tiempo. Fue entonces cuando el Doctor Ignacio Duarte y Quirós, sacerdote docto y virtuoso, dueño de una cuantiosa hacienda, decidió donar todos sus bienes a la Compañía de Jesús, para que con ellos se fundara el ansiado Colegio y a ese fin se reunió con el provincial jesuítico Padre Tomás Dombidas en 1684 y de su entrevista “brotó el proyecto de la fundación tan anhelada del Real Colegio Seminario Convictorio de Nuestra Señora de Monserrat”.¹

El proyecto tardó varios años en concretarse. La Real Cédula de 15 de junio de 1685 autorizaba la creación y el 8 de julio de 1687 se recibió la donación que Duarte hiciera de todos sus bienes; la fundación y erección del Colegio cumplida por el gobernador de Córdoba, el Capitán de Caballos Corazas Don Tomás Félix de Argandoña se llevó a cabo el 1 de agosto de 1687 y el 2 de diciembre de 1716, el Rey de España aprobó definitivamente la fundación por Real Cédula del 2 de diciembre de 1716.

El Colegio abrió sus puertas el 10 de abril de 1695 en la casa solariega de los Duarte, que había sido preparada para tal fin. fue fundado como convictorio. Los estudiantes que a él concurrían seguían sus estudios en las aulas de la Universidad y recibían la enseñanza de boca de sus maestros y lectores. Este carácter de internado perduró por casi dos siglos, hasta la separación de la enseñanza en secundaria y superior, para ser esta última suministrada por institutos diversos. Así, el Colegio, desde su fundación tejió estrechos lazos con la Universidad. Ambas instituciones sufrieron diversas alternativas dolorosas o gloriosas que el tiempo les deparó.

¹ MARTINEZ PAZ Enrique (hijo). ***El Colegio Nacional de Monserrat. Noticia histórica.*** Universidad Nacional de Córdoba. Edición en homenaje a la memoria de su Fundador el Pbro. Dr. Ignacio Duarte y Quirós con motivo del Tricentenario. 1987.

La historia del Colegio atravesó distintos períodos. En el primero, que abarca desde su fundación hasta el 26 de julio de 1767, fue regentado por los jesuitas, así se cumplió con la voluntad del fundador, hasta que por mandato regio en la fecha indicada, los religiosos fueron expulsados de todos los dominios españoles. Francisco Bucarelli, en Córdoba, fue el ejecutor de la orden y entregó la Universidad y el Colegio a los Regulares de San Francisco, con lo cual se inició , el segundo período, que duró hasta 1807.

Durante esta etapa, en razón de que la vieja casa colonial que perteneciera a Duarte resultaba inadecuada e insuficiente para las necesidades del Convictorio, y como el Obispo San Alberto quien apoyaba a los franciscanos deseaba fundar una Casa de Huérfanas para la que era muy a propósito la casa que ocupaba el Colegio, se habilitó y preparó debidamente el edificio que formaba parte de la Universidad, El Convictorio se trasladó al edificio donde funciona actualmente, con gran solemnidad y pompa el 9 de febrero de 1782.

El período franciscano concluyó el 3 de diciembre de 1807, al entregarse por disposición regia, la dirección de la Universidad y del Colegio al clero secular. Según la disposición de la Real Cédula de 1800 se creaba la “Real Universidad de San Carlos y de nuestra Señora de Monserrat” sobre la base de la antigua Universidad y del Colegio Convictorio. Esta Real Cédula se cumplió en Córdoba por mandato del Virrey Liniers, en 1807 y se designó rector de los Institutos al Doctor Gregorio Funes.

Durante este período el Colegio de Monserrat continuó con el desempeño de sus funciones de internado y la enseñanza “secundaria” se impartía en la misma Universidad.

A raíz de la caída del gobierno general de la Nación en el año 1820, la Universidad y el Colegio pasaron a depender del Gobierno Provincial. Esta fue una época de dificultades para el Colegio porque su normal desarrollo fue obstaculizado por los efectos de las guerras de independencia y las guerras civiles, con su secuela de desastres financieros. La crisis fue sorteada gracias al desprendimiento de rectores como José M. Bedoya o Eduardo Ramírez de Arellano y otros maestros.

Esta etapa concluyó en 1854 al federalizarse la Universidad y el Colegio de Monserrat. Así se rompió, por primera vez en su historia, el vínculo entre ambas instituciones. A partir de este momento el Colegio y la Universidad pasaron a depender del Gobierno Nacional. La medida de nacionalización fue compartida por otras instituciones como el Colegio de Concepción del Uruguay creado antes por Urquiza y en 1863 se fundó el Colegio Nacional en Buenos Aires. Poco a poco se fueron creando organismos similares en casi todas las provincias, todos ellos con planes de estudio uniformes y controlados por el Gobierno Nacional. Con las medidas anteriores y a partir del Monserrat, se había extendido el ordenamiento de la enseñanza en el nivel

secundario. Posteriormente se normalizó el nivel “primario” mediante la ley 1420 y finalmente el nivel “universitario” mediante la llamada Ley Avellaneda.

En esta etapa, a fin de responder a cuestiones vigentes, se produjeron importantes cambios en la vida interna del Colegio. Tres eran los temas a tratar: la separación de los estudios secundarios de los superiores, la supresión del internado, el cambio y aumento de materias.

El interventor de la Universidad, Eusebio Bedoya, en su informe al Gobierno Federal en 1862, planteó y resolvió las citadas problemáticas. El Colegio de Monserrat estableció en 1863, por obra del mismo Bedoya, los estudios preparatorios propios, mientras se resolvía sobre el plan que había propuesto. El plan fue aceptado por decreto del gobierno nacional en 1864, al crear los estudios preparatorios en el Colegio y separarlos de los cursos superiores que se dictaban en la Universidad. En 1878 el Gobierno de la Nación decidió la supresión del internado que se efectivizó desde 1879. Con esto la transformación del viejo convictorio en un Colegio Nacional de enseñanza secundaria se había cumplido totalmente.

El 22 de febrero de 1907 se inició un nuevo período en la vida del Colegio de Monserrat, ya que fue anexado nuevamente a la Universidad, por decreto del Gobierno Nacional. Los fundamentos de la anexión dados por el Gobierno Nacional fueron los siguientes: la exigencia por parte de las universidades de un curso preliminar que reemplazara el sexto año de los estudios secundarios, y que se había suprimido en los planes de los Colegios Nacionales; la necesidad de atender a la solución de problemas regionales de educación secundaria, con la obligatoria intervención de las Universidades; la conveniencia de entregarle a la eficiente actividad de ellas la dirección de los institutos anexados para coordinar un vasto e integral plan de estudios. Se complementaría de esa manera, la enseñanza secundaria que en ellos se impartía con la enseñanza superior y se permitiría a la Universidad “presidir en su esfera el movimiento educacional del país”, así como lograr la diferencia entre los colegios secundarios anexados y los colegios comunes, dando a los anexados además, el carácter de preparatorios para la Universidad. La reforma del Plan de Estudios en ejecución de los propósitos enunciados se llevó a cabo 15 años después, durante el rectorado del Ingeniero Rafael Bonet.

El Colegio nació para la Universidad, vivió para ella y aun cuando eventualmente fue separado, el destino inicial afloró de nuevo para reunirlo, con personalidad propia a la vieja casa que le había dado su razón de ser.

LOS PRINCIPALES PLANES DE ESTUDIO APLICADOS DESDE SU CREACION HASTA LA ACTUALIDAD

Con motivo de conmemorarse los 250 años del Colegio de Monserrat, la Academia Argentina del Plata publicó un número especial en su órgano “Estudios” destinado a recordar dicho acontecimiento. En el saludo con que se iniciaba la obra decía lo siguiente: “Al histórico y glorioso Colegio Nacional Nuestra Señora de Monserrat: hogar de las más puras tradiciones de nuestra tierra. Plácido remanso de límpidas y cristalinas aguas que reflejan los gustos artísticos, humanistas y literarios de la colonia. Madre de la cultura de las generaciones que formaron nuestra nacionalidad”.²

El subrayado (nuestro) de la palabra humanista nos lleva al propósito de este segundo apartado: destacar el hilo conductor que han tenido los Planes de Estudio en este Colegio.

El espíritu del fundador había sido educar a la juventud en “virtud y letras”; a estos efectos se les enseñaba a los alumnos a mantener el espíritu siempre dispuesto al conocimiento y a la práctica del bien, y al cumplimiento de sus obligaciones morales en tres planos: para con Dios, para con el prójimo y para consigo mismo. De nuevo el subrayado nos lleva al Humanismo.

El Humanismo entendido como un espíritu, como una concepción a través de la cual ver el mundo, se distingue de las Humanidades que son el conjunto de disciplinas tanto clásicas como modernas. Esta idea humanista fue aplicada en todos los Planes de Estudio del Colegio, como veremos a continuación.

En el período Jesuítico, los alumnos escuchaban en la Universidad las clases de Latinidad (preparatorios), Arte o Filosofía y Teología (superiores). En el período Franciscano se agregó un curso “preparatorio” en el que se instruía a la juventud en las Primeras Letras, Latín y Filosofía, con cuyos estudios se obtenía el título de Maestro de Artes. En estas dos primeras etapas de la vida del Colegio podemos percibir la filosofía del Humanismo, tanto en las materias estudiadas por los alumnos, como en la pedagogía del orden, equilibrio, armonía y serenidad vigentes en la vida cotidiana de la institución.

Cuando el Colegio pasó a ser dirigido por el Clero Secular y, a instancias de su rector, el Deán Gregorio Funes, se impusieron reformas en el Plan de Estudios de la Universidad. Aquí se dictaban tres niveles: Gramática, Artes y Doctorado. El primero comprendía los estudios preparatorios, indispensables para el acceso a los siguientes y duraba dos años. Los estudios de Artes o Filosofía, más prolongados que los anteriores, permitían obtener los grados de Bachiller, primero y de Maestro,

² BEATO Fernando y otros. **El Monserrat. Trescientos años: 1687-1987**. Pugliese Siena SRL. Córdoba, 1987.

posteriormente. En la Facultad de Teología y después en la de Jurisprudencia, se cursaba el Doctorado. La Gramática tenía un sentido amplio de preparatorio. Incluía Gramática Castellana, Latín, Bellas Artes, esto es Retórica y Poesía. En forma irregular se enseñaba Griego, Árabe y Hebreo.

Luego se pasaba a la Facultad de Artes o Filosofía. Su programa de estudios era el “trivium”: Gramática, Lógica y Retórica, y el “quatrivium”: Aritmética, Geometría, Astronomía y Música. También se incorporaron la Filosofía, la Metafísica, Física General y Especial (teórica y práctica), Filosofía Moral (Ética), Historia, Geografía y Teología. La Facultad de Jurisprudencia comprendía Derecho Romano, Derecho Canónico, Legislación Nacional y Ejercicios prácticos.

En la etapa provincial, el Plan de Estudios del Deán Funes sufrió reformas mínimas. José Gregorio Baigorri, designado por el gobernador de Córdoba Juan Bautista Bustos, introdujo en el curso preparatorio la Aritmética, la Geometría, Trigonometría Rectilínea, Geometría Práctica y el Álgebra.

Fue una época inestable en el plano político y económico, pero el Colegio sobrevivió gracias al desprendimiento de rectores como José M. Bedoya y Eduardo Ramírez de Arellano entre otros. Bedoya fue quien inauguró en el Colegio de Monserrat cursos propios, academias de música y de dibujo, enseñanza de Historia y Geografía. Estos cursos no perduraron ya que cerraron en 1830 al desaparecer Bedoya.

Una nueva era se abrió para el Plan de Estudios del Colegio cuando fue nacionalizado. La situación política del país en ese momento, era sumamente inestable y afectó desde luego a la provincia. Gobernantes federales fueron reemplazados por porteñistas. Luego de Pavón, el general Mitre, presidente de la Nación, designó como interventor de la Universidad y del Colegio Monserrat al Doctor Eusebio Bedoya, para que informara de las necesidades y procurara las reformas.

La reforma propuesta por Bedoya y luego aceptada por el Claustro separó los estudios “preparatorios” de los universitarios. Los primeros en el Colegio de Monserrat. En estos se incluía Gramática Castellana, Latín, Francés, Religión y Aritmética. Más tarde se agregó Dibujo, Inglés e Historia. De esta forma se crearon en 1864 los estudios secundarios independientes de la Universidad, que duraban cinco años y luego fueron elevados a seis en 1870.

A partir de la década del 80 hubo sucesivas reformas al Plan de Estudios: 1884, 1886, 1888, 1891, 1893, 1898, 1900, 1901 y 1902. En estos últimos planes la transformación del Colegio fue grande. Se desarrollaron desde los que, imbuidos del sentido

clásico, llegaron hasta el enciclopedismo; o desde los que buscaban la enseñanza secundaria con fin propio, hasta los que solo veían en ellos la preparación para posteriores estudios universitarios.

En 1907, como ya se ha mencionado, el Colegio de Monserrat fue incorporado nuevamente a la Universidad. En 1923 el Ingeniero Bonet, a cargo del Rectorado del Colegio, inició la reforma del Plan de Estudios, “con el objetivo de remediar las falencias del Plan vigente y que el Colegio jugara “un rol armónico con los planes de las distintas facultades dándole así el carácter a este Colegio de eminentemente universitario, tal como el decreto de anexión lo hace resaltar en sus considerandos”.³

El Plan fue aprobado en 1927; constaba de seis años de estudio, con un marcado sello humanista ya que incluía cinco años de Latín, un alto nivel de preparación de Matemáticas, y se coronaba toda la enseñanza con la inclusión de la Filosofía.

Con algunas variantes, el Plan de 1927 siguió vigente hasta 1971 en que se llevó adelante una nueva reforma. Este último plan reforzó la importancia del Humanismo, y destacó sus beneficios⁴, entre los que se contaban: desarrollar en el joven la capacidad discursiva; enseñar al hombre a aceptar las reglas de la sociedad; transmitir el patrimonio cultural; valorar las ideas propias de cada época histórica; aplicar la reflexión sobre problemas filosóficos; dejar al hombre con la “angustia” de buscar la verdad; tender a una educación integral del joven.

En el Colegio se acentuó el Humanismo con la enseñanza de la Lengua Griega y se impulsaron los estudios de las Ciencias Naturales, Matemáticas y Sociales de acuerdo con los nuevos planteamientos científicos y culturales.

El Plan de Estudios revisado y actualizado en 1971 comenzó a aplicarse en forma gradual y progresiva desde 1972. Tuvo como objetivo armonizar y articular las áreas del conocimiento para lograr un desarrollo equilibrado del alumno. Se incorporaron nuevas disciplinas como Sociología y Economía y se estableció la distinción entre materias formativas e informativas; las formativas desarrolladas en los tres primeros años y las informativas en los años siguientes, existiendo también materias de formación y fundamento (Filosofía, Matemática, Lengua Castellana y Letras Clásicas) a lo largo del bachillerato y otras consideradas como disciplinas de coronamiento en el último curso (séptimo año). La duración se extendió a siete años de estudios.

³MARTINEZ PAZ E. Op. Cit. Pág. 27.

⁴PAUTASSO Silvino A. **Exposición de algunos problemas fundamentales acerca del Plan de Estudios del Colegio de Monserrat.** Universidad Nacional de Córdoba. Dirección General de Publicaciones. Córdoba.

Multiplicidad de aspectos internos y del contexto de la institución motivaron la necesidad de revisar este plan de Estudios, lo cual se tradujo en la reforma aplicada en 2000 vigente desde el año 2001. Este intento continuar con un plan integral humanista ampliando significativamente el numero de materias y horas de dictado en respuesta a los planteos formulados por la Ley Federal de Educacion.

Se evidencia un notable crecimiento de materias y horas desde el año 1927 hasta el año 2000. El nuevo plan propone menos materias pero estudiadas con mayor profundidad.

Podemos concluir entonces, que hay una idea conductora de los Planes de Estudios que ha tenido el Colegio en su larga y fructífera vida; esta idea es el Humanismo. Como lo expresa el Libro de los 300 años: “Pero no se crea que la referida formación humanística en el Colegio está centrada exclusivamente en los estudios de las lenguas clásicas y modernas, pues existe un armónico equilibrio con las ciencias positivas, a la vez que da cabida a las llamadas “neohumanidades”, que condicionan al estudiante para asumir con eficacia las obligaciones en la relación con la comunidad en la que está inserto, todo lo cual facilita proyectarlo a una mayor comprensión de la problemática del circundante mundo de la naturaleza y el cosmos”.

CUADROS COMPARATIVOS DE LOS PLANES VIGENTES EN LOS AÑOS 1927, 1971 Y 2000.

PLAN AÑO 1927				PLAN AÑO 1971				PLAN AÑO 2000			
CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTENIDO	CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTENIDO	CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTE NIDO
1º	CASTELLANO	6	PROSODIA Y ORT.	1º	LENGUA Y LIT. CAST. I	5	FONÉT. Y FONOLÓGIA	1º	LENGUA Y LIT. I	5	
	LATIN	5			LATÍN I	5			LENGUA Y CULT. LATINAS I	5	
	HISTORIA ARGENTINA	3	NARRAT. Y ANECDÓTICA		FRANCÉS I	3			INGLÉS I	3	
	GEOGRAFÍA ARG.	3	FÍSICA Y POLÍTICA		EDUCACIÓN CÍVICA I	3			MATEMÁTICA I	4	
	ARITMÉTICA	4			GEOGRAFÍA I	3			HISTORIA I	2	
	FRANCÉS	4			MATEMÁTICA I	4			GEOGRAFÍA I	3	
	DIBUJO NAT. Y LINEAL	3			EDUCACIÓN ARTÍSTICA I	2			CS. NATURALES I	3	
	EJERCICIOS FÍSICOS	2			EDUCACIÓN MUSICAL	2			PLÁSTICA I	2	
					EDUCACIÓN FÍSICA	2			MÚSICA I	2	
									TEC. DE TRABAJO INT. I	2	
									INFORMÁTICA I	2	
									EDUCACIÓN FÍSICA	2	
TOTAL		8 30		TOTAL		9 29		TOTAL		12 35	
2º	CASTELLANO	5	ANALOGÍA	2º	LENGUA Y LIT. CAST. II	5		2º	LENGUA Y LIT. II	5	
	LATIN	5			LATÍN II	4			LENGUA Y CULT. LATINAS II	5	
	HISTORIA DE LAS CIVILIZACIONES	4	PREHISTORIA. ORIENTE. GRECIA		FRANCÉS II	3			INGLÉS II	3	
	GEOGRAFÍA	3	ASIA. ÁFRICA		EDUCACIÓN CÍVICA II	2			MATEMÁTICA II	4	
	ARITMÉTICA	3			HISTORIA I	4			HISTORIA II	4	
	FRANCÉS	4			GEOGRAFÍA II	3			GEOGRAFÍA II	3	

	DIBUJO NAT.Y LINEAL	3			MATEMÁTICA II	4			CS. NATURALES II	3	
	EJERCICIOS FÍSICOS	2			EDUCACIÓN ARTÍSTICA II	2			PLÁSTICA II	2	
					HISTORIA DEL ARTE	1			MÚSICA II	2	
					EDUCACIÓN MUSICAL	2			TEC. DE TRABAJO INT. II	2	
					EDUCACIÓN FÍSICA	2			FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA I	2	
									EDUCACIÓN FÍSICA II	2	
TO-TAL		8	29		TOTAL	11	32		TOTAL	12	37

CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTENIDO	CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTENIDO	CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTENIDO
3º	CASTELLANO	5	SINTAXIS	3º	LENGUA Y LIT. CAST. III	5		3º	LENGUA Y LIT. III	5	
	COMPOSICIÓN	2			LATÍN III	4			LENGUA Y CULT.LATINAS III	4	
	LATIN	4			FRANCÉS III	3			INGLÉS III	3	
	HISTORIA DE LAS CIVILIZACIONES	4	ROMA. EDAD MEDIA		EDUCACIÓN CÍVICA III	2			MATEMÁTICA III	5	
	GEOGRAFÍA	3	EUROPA-OCEANÍA		HISTORIA II	4			HISTORIA III	4	
	ÁLGEBRA	3			GEOGRAFÍA III	3			GEOGRAFÍA III	3	
	GEOMETRÍA PLANA	3			MATEMÁTICA III	5			CS. NATURALES III	3	
	FRANCÉS	3			EDUCACIÓN ARTÍSTICA III	2			PLÁSTICA III	2	
	DIBUJO NAT.Y LINEAL	3			HISTORIA DEL ARTE	1			MÚSICA III	2	
	EJERCICIOS FÍSICOS	2			EDUCACIÓN MUSICAL	1			HISTORIA DEL ARTE I	2	
					EDUCACIÓN FÍSICA	2			FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA II	2	
									EDUCACIÓN FÍSICA III	2	
TOTAL	10	32		TOTAL	11	32		TOTAL	12	37	
4º	LIT. PRECEPTIVA	2		4º	LITERATURA I	3		4º	LENGUA Y LIT. IV	4	
	COMPOSICIÓN	2			GRIEGO 1	3			LENGUA Y CULT.LATINAS IV	5	
	LATIN	4			LATÍN IV	4			INGLÉS IV	3	
	HISTORIA DE LAS CIVILIZACIONES	4	MODERNA Y CONTEMPORÁNEA		FRANCÉS IV	2			MATEMÁTICA IV	5	
	GEOGRAFÍA AMERICANA	2			INGLÉS.ITALIANO. ALEMÁN I	3	OPCIONAL		HISTORIA IV	4	
	ÁLGEBRA	2			HISTORIA III	4			GEOGRAFÍA IV	3	
	GEOMETRÍA DEL ESPACIO	2			GEOGRAFIA IV	2			BIOLOGÍA I	2	
	FRANCÉS	2			MATEMATICAS IV	4			FÍSICO QUÍMICA	3	
	INGLÉS.ITALIANO. ALEMÁN	3	OPCIONALES		ZOOLOGÍA Y BOTÁNICA	4			PLÁSTICA IV	2	
	QUÍMICA INORGÁNICA	4	MINERALOGÍA Y GEOLOGÍA		HISTORIA DEL ARTE	1			HISTORIA DEL ARTE II	2	

	ZOOLOGÍA Y BOTÁNICA	3			EDUCACIÓN FÍSICA	2			FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA III	2	
									EDUCACIÓN FÍSICA IV	2	
TOTAL		11	30		TOTAL	11	32		TOTAL	12	37

CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTENIDO	CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTENIDO	CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTENIDO
5º	HIST. DE LA LIT. ESPAÑOLA Y ARG.	4		5º	LITERATURA CAST. I	3		5º	LENGUA Y LITERATURA V	4	
	HISTORIA AMERICANA	3			GRIEGO II	4			LENGUA Y CULT. LATINAS V	4	
	LATIN	3			LATÍN V	4			LENGUA Y CULT. GRIEGAS I	4	
	TRIGONOMETRÍA Y COSMOGRAFÍA	2			FRANCÉS V	2			INGLÉS V	3	
	FRANCÉS	2			INGLÉS.ITALIANO. ALEMÁN II	3			FRANCÉS I	3	
	INGLÉS.ITALIANO. ALEMÁN	3	OPCIONALES		HISTORIA IV	3			ÁLGEBRA	3	
	FÍSICA I PARTE	3			GEOGRAFÍA V	3			ESTADÍSTICA Y PROBABIL.	3	
	QUÍMICA ORGÁNICA	2			MATEMÁTICA V	4			HISTORIA V	4	
	ANATOMÍA Y FISIOL.	3			QUÍMICA I	4			GEOGRAFÍA V	3	
	LÓGICA Y MORAL	5			EDUCACIÓN FÍSICA	2			BIOLOGÍA II	2	
									QUÍMICA I	2	
									METODOLOG.DE LA INVES.	2	
									INFORMÁTICA II	2	
									FILOSOFÍA I	2	
									EDUCACION FÍSICA V	2	
TOTAL		10	30	TOTAL		10	32	TOTAL		15	43
6º	HISTORIA ARGENTINA	4	PROFUNDIZADA Y CRÍTICA	6º	LITERATURA CAST. II	2		6º	LENGUA Y LITERATURA VI	3	
	GEOGRAFÍA ARG.	3	ETNOGRAFÍA Y ECONOMÍA		GRIEGO III	4			LENGUA Y CULT. GRIEGAS II	3	
	ELEMENTOS DE ANÁL. ALG.E HIST.DE LAS MATEMÁTICAS	2			INGLÉS.ITALIANO. ALEMÁN III	3	OPCIONALES		INGLÉS VI	2	
	HIGIENE	3			HISTORIA V	4			FRANCÉS II	4	
	INGLÉS.ITALIANO. ALEMÁN	3	OPCIONALES		FÍSICA I	3			TRIGONOMETRÍA	2	
	FÍSICA II PARTE	3			ANATOMÍA Y FISIOLÓGÍA	3			GEOMETRÍA	2	
	PSICO. META-FÍSICA E HIST.DE LA FIL.	6			MATEMÁTICA VI	3			HISTORIA VI	3	

	BILOGÍA	3			QUÍMICA II	3			GEOGRAFÍA VI	2	
	NOCIONES DE DER. E INSTRUCC. CÍV.	3			FILOSOFÍA I	5			HIST. DE LA CULTURA I	2	
	ESGRIMA	2			EDUCACIÓN FÍSICA	2			BIOLOGÍA III	3	
									FÍSICA I	4	
									QUÍMICA II	3	
									INFORMÁTICA III	2	
									FILOSOFÍA II	4	
									EDUCACION FÍSICA VI	2	
TOTAL		10	32		TOTAL	10	32		TOTAL	15	41

CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTENIDO	CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTENIDO	CUR-SO	ASIGNATURA	HS.	CONTENIDO
SE DICTAN CLASES DE TEORÍA MUSICAL PARA ALUMNOS DE 1º Y 2º AÑOS Y DE COROS PARA RESTANTES CURSOS DISTRIBUIDOS EN 16 HORAS SEMANALES. CLASES DE RELIGIÓN MORAL EN 1º Y 2º AÑOS				7º	SOCIOLOGÍA	3		7º	LENGUA Y LITERATURA VII	3	
					ELEMENTOS DE DERECHO Y DER. CONST. ARGENT.	3			LENGUA Y CULT. GRIEGAS III	3	
					HISTORIA DE LA CULTURA	3			ANÁLISIS MATEMÁTICO Y GEOM. ANALÍTICA	4	
					ECONOMÍA POLÍTICA	3			HISTORIA VII	3	
					MATEMÁTICA VII	2			FÍSICA II	3	
					FILOSOFÍA II	5			INFORMÁTICA IV	2	
					ORIENTACIÓN VOCACIONAL	2			FILOSOFÍA III	4	
					EDUCACION FÍSICA	2			PSICOLOGÍA	2	
					BIOLOGÍA E HIGIENE	4			ELEM. DCHO. Y DCHO. CONST-	3	
									SOCIOLOGÍA	3	
									ECONOMÍA POLÍTICA	3	
									EDUCACIÓN FÍSICA VII	2	
									FRANCÉS III	3	
									BIOLOGÍA IV	2	
					TOTAL	11	31		TOTAL	15	42

CAPÍTULO II

Fundamentos

MISIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ACTUAL

La necesidad de dotar a la educación secundaria actual de una nueva estructura curricular y una nueva organización institucional encuentra su justificación en exigencias derivadas del contexto socio-económico y cultural propios de nuestra época, y en las nuevas misiones y funciones que una educación secundaria de calidad debe cubrir para dar respuesta a tales exigencias.

Dichas misiones y funciones son las siguientes:

- el desarrollo de una cultura pedagógica apropiada para la educación secundaria;
- la ampliación a todos los grupos y sectores sociales de las posibilidades de accesibilidad cultural y material a los esquemas intelectuales, académicos y operativos propios de la educación secundaria, sin distinciones discriminatorias o estereotipantes de ningún tipo;
- el desarrollo de planes formativos orientados a una formación de calidad, que posibilite el acceso al mundo laboral, la prosecución de estudios superiores y la preparación para el ejercicio de una ciudadanía plena y responsable;
- la articulación entre educación secundaria y el mundo del trabajo.

Sin ninguna duda, esto nos conduce a buscar fundamentos filosóficos y psico-sociológicos que apoyen la adopción de ideas pedagógicas claras y precisas para brindar una educación secundaria de calidad a los jóvenes en el mundo actual.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

El mundo en el que viven, están y son jóvenes que transitan la escuela secundaria, es un mundo en el que la *tecnología* y la *diversidad cultural* son las claves. Las certezas, seguridades y estabildades básicas propias de la modernidad han desaparecido, sin que hubiera tiempo ni herramientas para adaptarse o ajustarse a la nueva situación. Esto se traduce en fuertes sentimientos de alienación, de extrañamiento, de desprotección, lo que nos lleva a pensar fuertemente en qué características debe presentar una propuesta formativa destinada a los jóvenes, una propuesta en la que la educación tenga valor y sentido por su importancia directa para las personas en tanto sujetos y actores socioculturales, y no solo porque representen una contribución importante a la política o la economía de un país o una región.

Importa educar a las personas en sí mismas, por su propio valor, para que se reconozcan como actores y sean capaces de reinterpretar su identidad y fortalecer el compartir con otros, brindándoles un horizonte de mejora de la calidad de su vida, dotándolos de capacidades, herramientas y recursos que faciliten sus actuaciones en este mundo, y posibilitándoles el acceso a sociedades con mayores oportunidades de inclusión (perspectiva humanista) (Braslavsky; 1999).

Se trata de formar personas capaces de manejarse con la incertidumbre, con la complejidad, con la urgencia, con la necesidad de actuación multidimensionada. Sujetos aptos para gestionar por sí mismos la información y los conocimientos que necesiten para abordar la teoría y la práctica en los distintos ámbitos privados o públicos, en los que les toque actuar. Capaces de un proceso de construcción activa y re-construcción de saberes y experiencias, que les permita tomar conciencia de que no solo son “producto”, sino también “productores” de circunstancias y posibilidades. *Sujetos que encuentren en la toma de decisiones razonables y en el despliegue de todas sus posibilidades de aprendizaje, el principal apoyo y sostén de su autonomía, su propia “verdad”* (Braslavsky; 1999).

Por ello hablamos de la necesidad de una educación basada en una epistemología constructivista, pero que, además, debe ser capaz de afrontar la tensión que siempre se presenta, cuando se trata del abordaje de los objetos culturales y sociales, entre una mirada y una posición universalista por un lado, y otra mirada basada más en aproximaciones situacionales a dichos objetos. Es el dilema de la diversidad cultural y cómo tratar con ella, cuando es necesario formar sujetos que deben vivir en un mundo pluralista, sin resignarse por ello a la pérdida de los elementos constitutivos del propio núcleo identitario. Implica la aceptación de que “lo humano” presenta un componente universal asociado a valores como la paz, el respeto por la vida, la solidaridad y el

bienestar colectivo y, simultáneamente, un componente situacional relacionado con la renuncia a los absolutos, a “lo objetivo”, abierto a los intereses y necesidades divergentes de distintos grupos de personas (Braslavsky; 1999). Es la posibilidad de un tratamiento maduro e integrador de la visión monocultural y de la multicultural, abriendo puntos de encuentro, de aceptación, de razonabilidad posible en la convivencia, sin caer en la discriminación, el prejuicio, la estereotipia.

Dentro de esta perspectiva humanista, el que ocupa el centro de la formación ahora, es el *aprendizaje, entendido como acción, como dimensión constructiva y reflexiva de la persona*, dirigido a la adquisición y desarrollo de competencia estratégica, de autonomía e iniciativa personal y de las estrategias indispensables para llevar a cabo el propio proceso de aprendizaje; orientado, también, sobre la base de principios éticos, a proyectos de actuación sistemáticos, flexibles, creativos, personales o colectivos, ajustados a los contextos, con clara conciencia de las decisiones en que se basan y de las consecuencias que comportan para los participantes y para el entorno.

Se trata de una noción básica para enfrentar los tiempos que se viven: *lifelong-learning, aprendizaje a lo largo de la vida*. Sus atributos fundamentales son tres: adaptabilidad, duración y difusión. Ellos son condición necesaria dentro de contextos sociales y vitales con peculiaridades de incertidumbre estructural, en los que los problemas no están claramente delimitados, son poco estructurados y se desvían de los cánones propios de la racionalidad clásica. Así, se vuelve imperiosa la capacidad de descubrir o reformular los problemas y las soluciones, las teorías o modelos usados para interpretarlos, y , además, se torna necesario encontrar nuevos criterios para tomar decisiones razonables.

El discurso educativo centra ahora su atención en los procesos que fundamentan y hacen posible la construcción de distintos significados, de visiones múltiples y variadas de mundos posibles, de multiperspectividad en las interpretaciones. Al decir de Alberici y Serreri (2006), se trata de una “*posición fuerte y radical, que significa una recuperación plena de los itinerarios múltiples y diferenciados emprendidos por la persona que conoce...* La función de la persona está claramente definida, y hace referencia a la construcción activa y al uso original del conocimiento en los contextos de referencia”.

Hay pues, en esta interpretación concreta de la naturaleza del proceso de conocimiento, una clara *posición gnoseológica*. Esta se condensa en las preguntas relativas no solo respecto a cómo conocemos, qué conocemos y cómo utilizamos el conocimiento, sino también a por qué lo usamos. La emergencia de la “competencia estratégica” (la de aprender a aprender y su mantenimiento a lo largo de la vida, junto con la de autonomía e iniciativa personal), significa tomar posición respecto del tema de los procesos y del objeto de conocimiento. Y la relación que caracteriza el pensamiento y la acción, define como acción competente, que produce resultados estratégicos, la que se describe en términos de *práctica reflexiva* .“El conocimiento se

manifiesta en la acción y la acción provoca el conocimiento, relación circular entre pensamiento y acción” (Alberici y Serreri; 2006), que desemboca en un saber actuar en distintos contextos de forma reflexiva y con sentido.

De lo anteriormente expuesto, se deriva también una *concepción axiológica* definida, caracterizada por dos ideas clave: por un lado, la centralidad de la persona, y por otro, una visión ampliada de los saberes. “La orientación antropocéntrica en el ámbito de la formación hace referencia a la centralidad asignada a las necesidades de la que es portadora la persona, y se conjuga con la opción a favor del derecho de aprendizaje” (Alberici y Serreri; 2006).

La calidad estratégica que ahora asume el aprendizaje constituye una noción central que aporta un horizonte de sentido. Nos permite interpretar la práctica pedagógica según una modalidad que, al rechazar una lógica determinista, se enriquece con la continua construcción de significado. La concepción gnoseológica, basada en las nociones de saber/conocimiento en acción, reflexividad, la importancia de la motivación y la voluntad, ofrece dimensiones sensibles al discurso pedagógico, pues pueden ser pensadas como una base en que la acción formativa puede intervenir con carácter de intencionalidad.

En la construcción del conocimiento y el comportamiento estratégico no intervienen solamente factores cognitivos; también motivacionales, metacognitivos y socio-culturales. Por ello, las nociones de autorregulación y autocontrol entran a jugar un papel vital en su realización, y tienen que ver con el conocimiento de sí mismo y con las mediaciones que los docentes, otros sujetos y las herramientas de la cultura pueden aportar tanto para la toma de conciencia como para el desarrollo de estrategias.

En consecuencia, un proyecto curricular para la educación secundaria no puede solo apuntar al trabajo con los estudiantes, individual o colectivamente considerados; también debe incorporar el trabajo con los docentes, y construir articulaciones que posibiliten el logro de autonomía en la gestión del conocimiento. Esto nos lleva a que es necesario trabajar sobre ciertos rasgos básicos de un currículo de educación secundaria que persiga estos fines, tales como la posibilidad de fomentar el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, la transferencia del conocimiento a diferentes contextos, el equilibrio entre conocimiento conceptual y conocimiento procedimental, el desarrollo de las capacidades de autorregulación y metacognición como intenciones educativas del profesorado del nivel, la modificación de metodologías y evaluación para promoverlas. Pero la concreción de estos rasgos curriculares básicos en la realidad del trabajo institucional y áulico dependerá, desde luego, de cuánto acercamiento pueda lograrse entre el “currículum prescripto” y el “currículum gestionado”, tal como señalaremos en el capítulo correspondiente.

En otros términos, si se pretenden procesos y comportamientos autónomos en los estudiantes, también hay que pretenderlos en los profesores en primer lugar. Estos deben llegar a ser ellos mismos estrategias, de manera tal que luego, en su

forma de enseñar, planifiquen cuidadosamente el traspaso del control que permitirá a los estudiantes apropiarse progresivamente de la regulación de su propio aprendizaje. En esto, la noción de “competencias” pasará a jugar un rol pedagógico fundamental.

SOBRE LA PERSPECTIVA HUMANISTA EN EL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT

En el escenario contemporáneo en que se promueve la reforma de la educación argentina, la palabra ‘humanismo’ es susceptible de diferentes usos. En un sentido clásico o tradicional, la palabra puede “perfumarse” con los valores y los ideales de la Antigüedad, tanto como proponernos emular la plasticidad, el prestigio y la fecundidad del Renacimiento. En la cima del valor formativo, esta orientación tradicional no solo privilegia incesantemente la antigüedad greco-latina en general, sino que insiste en conservar su aprecio socrático por aquella virtud que despertó como concepto y mejor ejemplo, por la sublimación platónica de los espíritus, la matematización de las imágenes, la sofisticación simbólica de las representaciones. Pero, paradójicamente, además de referirse a la libre revitalización de un pasado que apreciamos por varias razones, la palabra ‘humanismo’ puede aplicarse al apuntalamiento de una actitud conservadora, y hasta reaccionaria, que resiste las innovaciones que se derivaron de aquel Renacimiento.

Por otra parte, no es menos cierto que quienes se alejaron de las filosofías modernas del sujeto a favor de la determinación estructural de los lenguajes, las economías, las culturas o las funciones sociales, se distanciaron cada vez más de un pasado que consideraron definitivamente superado. Los nuevos métodos de las ciencias o las filosofías modernas, no legitiman el tratamiento del hombre ni el de su alienación o el de la reapropiación crítica de los legados tradicionales pre-modernos. En este sentido, muchos partidarios de la Ilustración se tornaron anti-humanistas: negaron o restaron espacio curricular a las Letras Clásicas y la Filosofía en general, a la antigua, especialmente. En contraste con tales adversarios, nos proponemos delinear a grandes trazos un marco humanista ilustrado que pueda aprovechar productivamente algunas de sus pretensiones conflictivas para pensar algunos de los problemas que plantea una reforma de la educación en nuestro país.

La Real Academia Española (RAE) define al humanismo como una doctrina basada en una concepción integradora de los valores humanos. Así, el humanismo como tal debería estar siempre presente en todas las acciones que ejecutáramos, para lo que es necesario que se formen individuos en valores humanistas. La sociedad debe preocuparse en el desarrollo de un pensamiento crítico y racional en las mentes jóvenes de nuestro país, para impulsar de esta manera, el desarrollo de todas las áreas del conocimiento humano y así formar personas conocedoras, capaces de dirigir, proponer nuevas iniciativas, disentir si es necesario y tomar decisiones que lleven a la Nación rumbo a un mejor mañana, velando siempre por el bien común y respetando las diferentes formas de pensar, intentando siempre lograr el consenso.

HUMANISMO

El término “humanismo” presenta distintos significados, no obstante entre ellos existe una estrecha relación.

Para algunos “humanismo” es la tendencia a destacar la importancia del estudio de las lenguas y de los autores clásicos (latín y griego). Para otros, “humanismo” hace referencia al movimiento surgido en Italia S. XIV caracterizado por haber agregado a las tradiciones de los maestros medievales de gramática y retórica, la insistencia en el estudio de los grandes autores latinos y de la lengua y literatura griegas.

Por otro lado, hay quienes le dan al término una significación filosófica y han considerado al humanismo como “la filosofía del Renacimiento” opuesta al escolasticismo medieval. Otros, solo ponen de relieve el aspecto literario del humanismo en contraposición a cualquier aspecto filosófico. Se puede decir que el “humanismo renacentista” no fue propiamente hablando, una tendencia filosófica ni siquiera un “nuevo estilo filosófico”, aunque muchos humanistas trataron de destacar lo que se llamó “la dignidad del hombre” y de esta forma suscitaron ciertos cambios en la antropología filosófica de la época.

En la época actual se habla de humanismo no solo para designar el movimiento antes descrito, sino también para calificar ciertas tendencias filosóficas, especialmente aquellas en las cuales se pone de relieve algún “ideal humano”. Y como los “ideales humanos” son muchos, han proliferado los “humanismos”. Tenemos así un humanismo cristiano, un humanismo socialista, un humanismo liberal, un humanismo existencialista, un humanismo científico, el humanismo ateo, y muchas otras variedades. Algunas de estas tendencias humanistas se caracterizan por la insistencia en la noción de “persona” en contraposición a la idea de “individuo”. Otras, destacan el carácter fundamental “social” del ser humano y otras, resaltan que el hombre no se reduce a ninguna función determinada, sino que es una “totalidad”.

A su vez, hay doctrinas que han adoptado explícitamente el nombre “humanismo”, ya sea como “método”, ya como una determinada “concepción”. Con respecto al método, humanismo es un término utilizado por varias direcciones del pensamiento de nuestro siglo, consiste en romper con todo “absolutismo”, con todo intelectualismo, con toda negación de la vanidad y espontaneidad de la experiencia.

En realidad, en el S. XX han surgido nuevas filosofías que se clasifican a sí mismas como humanistas.

Las imprecisiones del significado de la palabra “humanismo” provienen, por un lado, de las distintas maneras de concebir al hombre - base sobre la cual se construye el programa humanista- y de determinar su lugar en el universo y, por el otro, de la heterogeneidad de los contextos históricos en que la idea humanista se encarna en las vidas y en las obras de las personas.

La historia presenta dos líneas semánticas, y a su vez cada una de ellas admite una pluralidad de variantes. En una primera línea se advierte el énfasis puesto en la importancia del hombre, considerado como soporte de los más altos valores espirituales – éticos, artísticos, religiosos, jurídicos, políticos, sociales, etc. Humanismo es, por lo tanto, aquella posición filosófica que, al poner énfasis en el valor del hombre y exaltar el sentimiento de su dignidad, acentúa la importancia de la actividad libre y estimula sus creaciones originales. El hombre resulta ser, así, el artífice de su mundo y de sí mismo.

La segunda línea pone al desnudo las raíces históricas del humanismo y enriquece el significado del vocablo con las conquistas de una tradición cuyos ideales han tenido exaltaciones y depresiones que, sin embargo, no han logrado abolir su vigencia.

No es necesario trazar la historia de un movimiento espiritual varias veces secular, sino discernir las líneas generales que han prevalecido, se prolongan hasta el presente y que pueden ser fecundas para nuestro tiempo. A los que acentuaron el aspecto estético del humanismo, fundándose en la importancia de los estudios literarios, se oponen los que destacan el aspecto filosófico donde se alimenta la conciencia del valor del hombre que habría de manifestarse a través de las letras.

Sea como fuere, el complejo de ideas expuesto por los filósofos constituye la médula de todas las manifestaciones históricas del humanismo; alcanza su más depurada expresión en los días del Renacimiento pero reaparece bajo distintas vestiduras en los movimientos humanistas posteriores, que están siempre aliados a la cultura y, en particular, a la importancia asignada a las humanidades. El gusto por ellas invita a dirigir la mirada a la Antigüedad greco-latina, donde se hallan las fuentes – literarias, artísticas, historiográficas, filosóficas- que han dado sustento y apoyo al humanismo.

Desde que las humanidades cubren el campo de la cultura humana que se desarrolla en el medio de la comunicación, se impone la necesidad del estudio de los viejos textos cuyo prestigio no ha declinado a pesar de los embates del tiempo y de algunos eclipses transitorios. El mundo de las humanidades está constituido por la literatura, la música, las artes plásticas, la filosofía, la historiografía.

La actualidad de los contenidos del humanismo se explica por el hecho de la recreación, manteniendo las imágenes tradicionales, de motivos que corresponden al acervo del humanismo. Esto es indicio de la vitalidad eterna de las humanidades, que aún bajo modalidades modernas reiteran su presencia.

La tradición humanista implica un constante regreso a las fuentes de la cultura, y esta actitud no impide la aparición de nuevas creaciones. La vigencia de los valores encerrados en el humanismo ha inspirado siempre una actitud de dignidad moral, a la que no puede renunciar el hombre de ningún tiempo.

Es necesario cultivar la mente de la persona desde temprana edad y durante un buen tiempo, más precisamente hasta la conclusión de los estudios secundarios. Actualmente, la educación humanista no es tomada en cuenta por varios actores de la sociedad, ya sea por el Estado o, incluso, por parte de la sociedad misma. La dinámica del mundo actual lleva, muchas veces, a la necesidad de conseguir un trabajo después de terminar los estudios secundarios, o incluso antes, y acarrea la falsa y errada necesidad de instruir a los estudiantes en una disciplina específica que le permita vivir de ella, o bien para pagar una carrera universitaria relacionada con la especialización a la que se sometió. Estas estrictas especializaciones constituyen la base de la monocultura, a la cual el individuo queda confinado por el resto de su vida. A causa de esto, la población tiene cada vez menos conocimiento sobre el saber de la humanidad.

En contraste, la educación humanista prepara a la persona para cualquier carrera por medio de muchas ramas del saber, pues, si se presta atención solo a una de ellas, lo único que se obtendrá es una fracción del hombre y no una unidad. De este modo, al momento de elegir una carrera universitaria, se tiene una mentalidad equilibrada y formada. Esta educación humanista es esa que nuestras leyes no contemplan en su totalidad, la que muchos ciudadanos ignoran, y aquella cuyos valores están perdiéndose y olvidándose. Nosotros nos proponemos recordar las virtudes y valores que nos provee el humanismo, en todo sus aspectos, y dar a conocer su exclusión, en el marco legal, y la pérdida cultural que la sociedad tiene al dejar atrás este tipo de enseñanza.

“Será conveniente explicitar nuestros intereses respecto a estos temas ya que de no hacerlo se podría pensar que estamos motivados simplemente por la curiosidad histórica o por cualquier tipo de trivialidad cultural. El humanismo tiene para nosotros el cautivante mérito de ser no solo historia, sino también proyecto de un mundo futuro y herramienta de acción actual. Nos interesa un humanismo que contribuya al mejoramiento de la vida, que haga frente a la discriminación, al fanatismo, a la explotación y a la violencia. En un mundo que se globaliza velozmente y que muestra los síntomas del choque entre culturas, etnias y regiones debe existir un humanismo universalista, plural y convergente. En un mundo en el que se desestructuran los países, las instituciones y las relaciones humanas, debe existir un humanismo capaz de impulsar la recomposición de las fuerzas sociales. En un mundo en

el que se perdió el sentido y la dirección de la vida, debe existir un humanismo apto para crear una nueva atmosfera de reflexión en la que no se opongan ya de modo irreductible lo personal a lo social, ni lo social a lo personal. Nos interesa un humanismo creativo, no un humanismo repetitivo; un nuevo humanismo que teniendo en cuenta las paradojas de la época aspire a resolverlas... Empecemos por lo reconocible históricamente en occidente, dejando las puertas abiertas a lo sucedido en otras partes del mundo en las que la actitud humanista ya estaba presente antes del acuñamiento de las palabras como humanismo, humanista y otras cuantas del género. En lo referente a la actitud que se menciona y que es posición común de los humanistas de las distintas culturas, se deben destacar las siguientes características:

- 1. ubicación del ser humano como valor y preocupación central*
- 2. afirmación de la igualdad de todos los seres humanos*
- 3. reconocimiento de la diversidad personal y cultural*
- 4. tendencia al desarrollo del conocimiento por encima de lo aceptado como verdad absoluta*
- 5. la afirmación de la libertad de ideas y creencias y*
- 6. el repudio a la violencia”*

Desde este punto de vista, entendemos el humanismo en un sentido amplio, no como una postura filosófica sino como una actitud de vida, como educación compresiva e integradora, que exalta los valores de lo humano pero que no se queda en un pasado clásico sino que asume y sintetiza los avances y los progresos del conocimiento erudito y científico puestos al servicio de los valores de solidaridad, equidad, verdad. Se enfatiza los sistemas democráticos participativos y plurales en donde se da primacía a los sectores más vulnerables y críticos de la sociedad, y el bien común prevalece por sobre los individualismos. El conocimiento y los valores son medios para la transformación de una sociedad más justa, equitativa, solidaria y participativa en todos los sentidos. Así la enseñanza se constituye en un medio y en un fin en sí misma, resaltando las virtudes y las letras para la realización del hombre tanto individual como socialmente, no pudiendo darse una sin las otras.

FUNDAMENTOS PSICO- SOCIOLÓGICOS

Desde el punto de vista psico-sociológico, la necesidad de elaborar una nueva estructura curricular y una diferente organización institucional para la escuela secundaria actual, reconoce un fuerte impulso en dos factores principales: una particular necesidad de buscar estrategias específicas de atención para la población propia de dichas escuelas, es decir, la población adolescente, muchas veces en situación de *vulnerabilidad social y cultural*, y una fuerte presión, tanto social como política, hacia una *dinámica de retención escolar*.

Respecto del primer factor mencionado, puede decirse que es justamente la población adolescente la que recibe y expresa la ruptura entre dos culturas diferentes de escolarización, la de la escuela primaria y la de la secundaria. En la primera, predomina una cultura pedagógico-institucional centrada más en la atención y control de los procesos de socialización del niño/a, mientras que en la segunda la orientación prevalente es de tipo académica, con fuertes rasgos de balcanización al decir de Hargreaves (fragmentación y aislamiento).

En lo que se refiere al segundo factor, puede afirmarse que es justamente la población adolescente la que más tensión experimenta en la estructuración de su identidad social, por cuanto están entre los polos de la uniformidad y de la diversidad sociocultural. La aparición de las llamadas tecnologías emergentes produce el fenómeno conocido como “jóvenes sin fronteras”, caracterizado por una población que deja de pertenecer a un lugar concreto y va atravesando esferas sociales y culturales cambiantes, con una pluralidad de lenguajes y subculturas, pero que, a la vez, no vive la adolescencia de una manera única y común, sino que la percibe y practica de modo específico según cada grupo social. En consecuencia, los proyectos curriculares que se elaboren para atender el complejo tránsito de los adolescentes por la escuela deberán considerar, entre otros aspectos, la tensión entre exclusión y retención, que impacta fuertemente sobre las reales posibilidades de democratización del sistema y que condiciona las opciones futuras de participación social que se presentan a los jóvenes en la sociedad (Krichesky y otros; 1999).

Además, al extender la obligatoriedad escolar, los sistemas educativos deben tratar por todos los medios de *favorecer las trayectorias escolares de los alumnos* para lograr mayor retención, otorgándole centralidad al tema de las trayectorias escolares “reales” de los jóvenes. Por “*trayectoria escolar*” se entiende el tipo de recorrido que los alumnos realizan por cursos, ciclos y niveles a lo largo de su biografía escolar, recorrido que en un principio, y en la mayoría de los casos, es totalmente homogéneo para todos los alumnos por igual, ya que tanto el formato escolar (o sea, los criterios para el agrupamiento de alumnos, los tiempos

de enseñanza, los espacios adecuados o apropiados, las secuencias de trabajo) como las propuestas de enseñanza, son iguales para toda la población de la institución escolar.

Pero existen casos (y cada vez esta realidad es mayor), en que los alumnos no pueden seguir sencillamente la trayectoria común. Por diversas circunstancias, se producen quiebres o rupturas en su posibilidad de seguir una trayectoria común preestablecida. Y aquí es donde aparece la necesidad de encarar una acción institucional colectiva y sistemática que opere efectivamente sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares de los alumnos, de modo de resguardar su derecho a aprender, y que también modifique las representaciones que de éstos tienen los docentes.

Por ello, ya no será importante solo la función docente, entendida stricto sensu, sino también la aparición e integración fuerte de otras funciones, como la del orientador-tutor, y en la escuela todos los docentes y directivos de la institución son responsables. Ellos están “involucrados en” y “concernidos por” ella, a diferencia de lo que ocurría anteriormente, en que se observaba una relación de externalidad, casi fronteriza, de la función de orientación y tutoría respecto del resto del currículo y su enseñanza, en donde la preocupación central pasaba por la resolución de problemas de rendimiento escolar obstaculizadores del aprendizaje. Hoy es una función propia del equipo docente y de gestión, forma parte de sus objetivos y estrategias pedagógicas en el aula y en la escuela.

Además, en la tendencia actual de estructuración de los ciclos de la educación secundaria, se recurre al principio de mayor homogeneidad y amplitud en la conformación del ciclo básico común, ofreciendo conocimientos y competencias amplias y generales que permiten un mayor margen de tiempo para la toma de decisiones y facilitan oportunidades de continuar aprendiendo en las distintas orientaciones por las que los alumnos podrán optar posteriormente, según sus necesidades e intereses particulares.

Ahora bien, el principio citado entra a interactuar con la progresiva diferenciación que experimentan los púberes y adolescentes, y genera así una serie de situaciones problemáticas, las que será necesario resolver no solo desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje, sino también desde el propio análisis y reflexión de cada alumno, desde su propio proceso de toma de decisiones, desde su propio proceso de desarrollo personal, y esto excede la función docente entendida en un sentido clásico y abre la función de orientación y tutoría. (Krichesky y otros; 1999).

Finalmente, puede decirse que el apoyo a las trayectorias escolares reales de los jóvenes hace imperiosa la adopción de otros tipos de medidas, que ensambren la accesibilidad de los jóvenes a la escuela con sus situaciones reales de vida y trabajo. De otro modo no tendría sentido hablar de extensión de la obligatoriedad. Por ello habrá que pensar en:

- Dispositivos de acompañamiento y apoyo escolar efectivo en el ingreso y la primera etapa del Ciclo Básico.
- Diseño y creación de estrategias de aceleración y formatos específicos para alumnos con sobreedad, trabajadores, madres y padres, poblaciones migrantes, adultos, repitentes, con necesidades educativas especiales, etc..
- Dispositivos específicos de apoyo escolar para los alumnos con dificultades, paralelos a la cursada de clases comunes (clases de apoyo o reforzamiento u otros).
- Estrategias para la finalización de la secundaria de alumnos que, habiendo egresado de la escuela, adeuden algunas materias para completar su escolaridad obligatoria, o hayan quedado rezagados.
- Educación domiciliaria y hospitalaria.
- Intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios. (Lineamientos Políticos y Criterios para la Educación Secundaria – Ministerio de Educación de la Nación – 2009).

LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS DERIVADOS DE LOS FUNDAMENTOS PRECEDENTES

De todo lo hasta aquí expuesto, pueden derivarse algunos *principios pedagógicos fundamentales a tener en cuenta en la estructuración curricular de la nueva educación secundaria*. Ellos implican que las instituciones de educación secundaria asuman las circunstancias que caracterizan la vida social y cultural de nuestra época y las condiciones bajo las cuales las personas se desarrollan en la actualidad, esto es que:

- Reconstruyan la idea de formación, entendiéndola como un proceso que se alarga a toda la vida, que va alcanzando distintos grados o niveles de conciencia, complejidad, perspectivismo y eficacia en los procedimientos utilizados y los saberes logrados.
- Asuman una nueva visión del alumno y del proceso de aprendizaje en su conjunto, que reequilibre el tradicional sentido homogeneizador de la escuela media con la posibilidad de brindar experiencias formativas más acordes a las propias necesidades e intereses de los sujetos concretos, centrándose en una dinámica de apoyo al desarrollo personal del estudiante.
- Se planteen objetivos formativos dirigidos al mediano y largo plazo, en los que la tarea formativa llevada a cabo sea capaz de producir en los sujetos deseos de seguir aprendiendo, aperturas que los involucren en procesos de mejora constante, desarrollo de actitudes y competencias que los habiliten para seguir aprendiendo por sus propios medios.
- Mantengan una orientación basada en el desarrollo personal de las competencias y capacidades de alto nivel de los sujetos como las de pensamiento crítico, resolución de problemas, pensamiento creativo, comprensión y organización de la información, planificación y organización de la propia tarea, evaluación de procesos y resultados, y competencias actitudinales necesarias para el desempeño como persona, como trabajador y como ciudadano.
- Incorporen actividades formativas que permitan el abordaje, tratamiento y disfrute de la dinámica científica, social y cultural de nuestro tiempo (ferias y clubes de ciencias, deportes, música, teatro, literatura, arte, contacto con la naturaleza, actividades sociales y solidarias), no solo local y regional sino también nacional e internacional, a través del

establecimiento de experiencias de intercambio que promuevan la cultura y las competencias globales de los estudiantes.

- Establezcan fuertes vínculos con el mundo del trabajo, fomentando la accesibilidad de los futuros egresados a diferentes tipos de ocupaciones, basada en el desarrollo de competencias estratégicas en los estudiantes y en su capacidad para diversificar la propia formación.
- Conciban la enseñanza y el aprendizaje como actividades estratégicas, supeditadas a procesos decisorios intencionales y conscientes, que tratan de ajustarlas a las condiciones contextuales y que requieren la implementación de autorregulaciones cognitivas que permitan planificar y supervisar las acciones emprendidas.
- Consideren el logro de autonomía en el aprendizaje de los estudiantes como finalidad de la enseñanza secundaria para promover personas cultas, ciudadanos críticos, trabajadores rigurosos, comprometidos socialmente y solidarios con el cuidado y preservación del medio ambiente.

El desarrollo de la autonomía de los sujetos en la gestión del conocimiento y de los propios proyectos (personales o colectivos) de desarrollo, a través del despliegue de un comportamiento estratégico tanto en su rol de estudiantes como de sujetos socioculturales, debe convertirse en el propósito fundamental de la educación secundaria, en su intencionalidad formativa específica.

Tal como señala el Documento sobre “Lineamientos Políticos y Criterios para la educación Secundaria” (MECyT.2009), “repensar la enseñanza exige considerar los saberes a ser transmitidos en el presente, la relación que promueven esos saberes y los diferentes itinerarios que valdría la pena imaginar cómo recorridos de trabajo con el conocimiento, las diferentes formas posibles de agrupamiento de los estudiantes y la evaluación, en un proceso de mejora de la enseñanza secundaria” (pág. 9). Lo citado implica la atención prioritaria, desde el punto de vista pedagógico, de tres aspectos fundamentales, a saber:

- La recuperación del valor del conocimiento para la formación de los jóvenes, esto es, una selección de saberes que les permita ubicarse en un mundo y en sociedades altamente diversas y cambiantes, enriqueciendo sus visiones con las tradiciones y los conocimientos universales pero también con la posibilidad de contactarse con valores y saberes

singulares locales, regionales, de otras culturas, conocimientos que lleven la indagación y la búsqueda hacia otros escenarios, otros entornos, otras alternativas.

- La inclusión de variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender. Transcribimos aquí las indicaciones que al respecto aporta el Documento Nacional, clara expresión de que se buscan cambios sustanciales en la dinámica escolar:
 - En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de formatos diversificados y procesos de enseñanza que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden.
 - Al mismo tiempo, estos formatos, deberán promover otras prácticas en las que la enseñanza favorezca la creatividad de los docentes en el marco de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas, en las instituciones del nivel.
 - En este esfuerzo por modificaciones no superficiales del trabajo escolar, se hace necesario plantear la apertura a nuevos recorridos formativos diversificados para el desarrollo de prácticas socio-culturales, de aproximación al mundo del trabajo, y de vinculación con los estudios superiores.
 - Estos recorridos podrán pensarse en tres grandes organizadores, entre otros posibles:
 - Recorridos en el marco de la estructura curricular por disciplinas⁵ (Artículo 32 inc. a) y c) de la LEN), y de la carga horaria acordada, produciendo variaciones en esas estructuras. Estas variaciones pueden plantearse respecto de la inclusión de la idea de opcionalidad, sea a nivel de disciplinas o de más de un recorrido posible a elegir dentro de ellas; la periodización de los tiempos de aprendizaje, los formatos

⁵ Será objeto de futuros acuerdos avanzar sobre alternativas de rearticulación de contenidos para la definición de la cantidad de espacios curriculares óptima y sostenible organizacionalmente por año.

diversos para el desarrollo de la enseñanza (talleres, ateneos, proyectos, etc.), la extensión de los ámbitos de aprendizaje (cursadas en otras instituciones acreditadas por la escuela).

- Recorridos donde se enseñan saberes vinculados a otros campos (medio ambiente, salud, derechos humanos, política y ciudadanía, economía social, desarrollo local, alfabetizaciones tecnológicas.). Estos recorridos y sus propuestas no suelen ser parte de la estructura curricular, y no responderían a la graduación y anualización clásica en que se organiza la escolaridad. La construcción de la propuesta se podría hacer entre docentes y alumnos.

Los agrupamientos no serían los mismos que los de cada sección o división, se organizarían por ciclo para producir otras relaciones entre los alumnos.

Se incorporarían otros lugares, por fuera de la escuela, por los que los estudiantes pueden transitar con los profesores, solos o con otros actores de la comunidad, de otros ámbitos del estado, organizaciones sociales unidades productivas, etc.

- Un tercer recorrido refiere a la consolidación, ajuste y ampliación de la experiencia de los Centros de Actividades Juveniles u otras formas o denominaciones que adopte este tipo de iniciativas, “orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la actividad solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura” (Artículo 32 inc. e) de la LEN). Se constituyen en un recorrido, en tanto se trata de una experiencia más de formación, dentro de la propuesta escolar”. (MECyT. 2009 – Pág. 10 y 11).
- La revisión integral de la problemática de la evaluación, lo cual implica tener en cuenta dos conceptos clave: se buscan calidad y exigencia con la nueva propuesta, y la evaluación deberá reflejar en qué medida se logran (tanto en el aprendizaje como en la enseñanza), o cuál es la distancia entre ambas y los resultados efectivamente observados y a qué factores se debe. Evidentemente, será necesario superar una concepción de evaluación desvinculada de las experiencias de formación muchas veces ofrecidas, centrada en la apreciación de productos memorísticos, y con el fin

de hacerla progresar hacia la captación de la calidad de la producción académica completa de los alumnos, sobre la base de pautas de exigencia acordadas entre docentes y estudiantes, que se desarrollen en un nivel creciente de responsabilidad y de revisión crítica de los aprendizajes y de la enseñanza.

PERFIL DEL EGRESADO SEGÚN FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, PSICOSOCIOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS EXPRESADOS

Los fundamentos anteriormente expuestos deben traducirse en una imagen que exprese, a nivel de los resultados de aprendizaje esperados, los logros perseguidos con la implementación de la nueva propuesta de EDUCACION SECUNDARIA para el Colegio Nacional de Monserrat.

Puesto que la elaboración de un Perfil del Egresado implica la descripción de los conocimientos generales, competencias concretas y actitudes básicas de que dispondrán los alumnos al terminar el cursado de la Escuela Secundaria, se presenta dividido en los mencionados aspectos, pero aclarando que la división es solo a fines de mejor expresión de dichos componentes, ya que se supone que, entre todos ellos, debe haberse logrado una articulación e integración significativa al finalizar el paso por la experiencia escolar.

Así pues puede decirse que, al terminar la EDUCACION SECUNDARIA, se espera que los egresados del Colegio Nacional de Monserrat hayan adquirido **conocimientos** sobre:

- Las estructuras políticas, espacios económicos, poblaciones, áreas culturales y ambientes del mundo en su conformación, articulación, sistemas de relaciones, similitudes y diversidad.
- Procesos socioeconómicos, políticos y culturales propios de nuestro país, contextualizados en un marco americano y mundial.
- La dinámica económica de las sociedades en la actualidad, y la aplicación de algunos conceptos económicos básicos al análisis de procesos y casos específicos.
- Los vínculos entre la realidad contemporánea y los procesos históricos generatrices.
- Las diferentes tradiciones, paradigmas y corrientes de pensamiento políticas, sociales y científicas contemporáneas.
- Los diferentes modelos de construcción, verificación y validación de conocimientos en las diferentes áreas del saber y del quehacer humanos.
- Los fundamentos filosóficos de las principales tendencias presentes en el mundo contemporáneo.
- El surgimiento y desarrollo histórico de la noción de democracia, sus planteos actuales y su relación con conceptos como ciudadanía responsable, inclusión social, justicia e igualdad de oportunidades.

- Las continuidades, rupturas y transformaciones experimentadas en la época actual respecto del pasado, en el contexto mundial, regional y argentino en particular, desde una perspectiva de complejidad en la que se rescatan los actores, sus proyectos, sus tramas de interrelaciones e intereses, sus pugnas y consensos básicos.
- El contenido y las formas de práctica de valores aceptados universalmente, así como el pluralismo de las valoraciones según las culturas.
- Las formas de actuar y argumentar en defensa de los derechos humanos, reconociendo situaciones de violación de los mismos y rechazo de toda forma de discriminación sexual, de etnia, credo, ideología política, etc.
- Las diversas formas de intervenir como ciudadanos responsables, haciendo un uso eficaz de los mecanismos y procedimientos de participación en la vida democrática.
- Las fuentes, alcances, posibilidades y límites del conocimiento humano en las diversas áreas del saber y del quehacer.
- Las principales teorías científicas y supuestos filosóficos que explican el comportamiento individual y social.
- La aplicación de los conceptos y teorías adquiridos a la comprensión de sí mismo y de los que lo rodean.
- Las formas de cuidado y preservación personal y colectiva de bienes y patrimonios históricos, sociales, culturales, tanto locales como nacionales e internacionales.
- Las complejas relaciones entre el hombre y su entorno natural y sociocultural, como así también las consecuencias de la intervención humana sobre dicho entorno a corto, mediano y largo plazo.
- La corporeidad y motricidad propia y de las/los otros, en cuanto a los cambios y continuidades en las dimensiones cognitiva, sensorial, emocional, social y motriz; los mecanismos de estructuración de la identidad y el desarrollo de estilos de vida saludables que integren la recreación activa y el cuidado del ambiente.
- Las nociones de multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad y su relación con valores y prácticas de tolerancia, apertura, flexibilidad, no discriminación, tanto en la convivencia institucional específica cuanto en espacios públicos y privados de diverso tipo.
- Los procesos de comunicación en diversos niveles de la vida personal y colectiva: individual, pequeños grupos, institucional, comunicación de masas y el importante papel que juegan en el contexto temporal, espacial y cultural actual los medios de comunicación disponibles.
- La lengua y su significatividad en función del contexto y la intencionalidad. La influencia del emisor según el uso que se hace de la palabra de acuerdo con el propósito que se persigue.
- Uso personal y social de la lengua; creación y recreación lingüística.
- La educación lingüística en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, lo que incluye la enseñanza de la lengua.

- La responsabilidad social que comporta todo emprendimiento personal o colectivo que se desarrolle a partir de un proyecto particular.
- Otras lenguas actualmente habladas por grandes sectores de la población mundial, particularmente aquéllas que facilitan la comunicación a nivel internacional.
- Los saberes eruditos propios de la perspectiva humanista clásico-tradicional , su recreación y replanteo.

Asimismo, los egresados del Colegio Nacional de Monserrat serán personas **competentes** en:

- Resolver problemas, tanto cuantitativos como cualitativos, teóricos como prácticos, o socialmente relevantes.
- Pensar críticamente y elaborar juicios propios que resulten del uso de criterios frente al análisis y evaluación de situaciones contextualizadas.
- Realizar discriminaciones éticas sobre la base del análisis de situación.
- Pensar científicamente, siendo capaces de identificar problemas, hipotetizar, diseñar modos y estrategias de comunicación de hipótesis y generar conclusiones válidas, todo ello en áreas de desempeño que tengan que ver con los diversos campos del saber y del quehacer humano.
- Razonar matemáticamente y ser capaces de representar situaciones- problema cotidianas o científicas mediante modelos matemáticos, hallar soluciones a las mismas y comunicarlas en lenguaje matemático.
- Expresarse en distintos tipos de lenguajes y de lenguas.
- Comprender y producir diversos tipos de textos.
- Utilizar adecuadamente los productos tecnológicos, contextualizar su creación y evaluar los impactos de su uso.
- Proyectar, con el fin de resolver problemas, desarrollar visiones o crear un producto, en el ámbito natural, social, cultural o tecnológico.
- Tomar decisiones sobre la base de argumentos fundados en los distintos ámbitos de su vida (personal, familiar, laboral y social).
- Trabajar cooperativamente.
- Construir y usar conceptos, principios y modelos para interpretar e intervenir en procesos sociales y acciones individuales.
- Reconocer los contextos sociales, históricos y epistemológicos en que se generan y desarrollan producciones lingüísticas, científicas y filosóficas, evaluar la incidencia de estas últimas en la realidad social.

- Comunicar mensajes en formatos apropiados, teniendo en cuenta intencionalidad, contexto y audiencia.
- Autogestionar la adquisición y apropiación de conocimientos, autorregular y controlar los propios procesos cognitivos en función del contexto y las demandas planteadas por las tareas, mediante la movilización de reflexión metacognitiva.
- Gestionar proyectos personales o colectivos de desarrollo, estudio o trabajo.
- Diseñar y llevar a cabo actuaciones estratégicas, que desemboquen en el logro de mayor autonomía tanto en la toma de decisiones como en la ejecución de tareas o producciones de diverso tipo.
- Diseñar, gestionar e intervenir en proyectos individuales y colectivos, en ambientes urbanos y naturales, que incluyan prácticas corporales, ludo motrices y deportivas placenteras, libres de estereotipos de género, que propicien el uso creativo del tiempo libre y una mejor calidad de vida.

Por último, puede decirse que el egresado de EDUCACION SECUNDARIA del Colegio Nacional de Monserrat será una persona en la que se destaquen como **actitudes** básicas:

- La incorporación y desarrollo de actitudes de cambio orientadas hacia la dignificación del ser humano en los niveles individual, familiar y social.
- La elaboración de un modelo de aprendizaje que le permita seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, mejorando, ampliando y profundizando su propio proyecto formativo, y logrando aperturas cada vez más ricas en complejidad, perspectividad y grado de concientización.
- Su capacidad de participación comprometida en la vida social, cultural, política y económica de su comunidad.
- La utilización, de manera eficiente y éticamente aceptable, de las diversas alternativas y oportunidades que se presentan para definir, enriquecer, concretar, especificar, reorientar o reconvertir sus propios proyectos personales.
- El desarrollo de las competencias cardinales fundamentales para elaborar y llevar adelante proyectos de diverso tipo que requieran de cooperación, trabajo conjunto, toma de decisiones compartidas, sobre la base del respeto por el otro y la comprensión de las posiciones divergentes.
- La tendencia al análisis y reflexión sobre los factores de producción de los conflictos, sus orígenes y modos de solución, enfatizando la búsqueda y el encuentro de puntos de acuerdo constructores de consensos.
- El rechazo de todo tipo de prejuicio, discriminación o estereotipo en diversos espacios de la vida, tanto pública como privada.

- La inclinación hacia la puesta en acto de conductas pro sociales, tendientes a brindar ayuda desinteresada a otros que la necesiten, aun cuando ello no implique ningún beneficio personal.
- La opción por la justicia, la solidaridad y la responsabilidad social, en todos los actos que tengan que ver con el comportamiento como ciudadano.
- La voluntad requerida para desempeñar sus tareas y deberes de forma correcta, y estar dispuesto a invertir el esfuerzo que fuere necesario para ello.
- La capacidad emocional para enfrentar la toma de decisiones en la incertidumbre y la actuación en la urgencia.
- El cuidado y disfrute de la propia corporeidad y la aceptación de la posibilidad de que la/el otro pueda expresarse en todo momento tal cual es, en cuanto cuerpo, en tanto identidad, en tanto diferente.
- La búsqueda y defensa activa de la paz como condición social básica para el desarrollo de las posibilidades creativas y productivas de las personas y la comunidad.
- La responsabilidad frente al descubrimiento y desarrollo de su propia sexualidad y de la de los otros, afirmando las opciones vinculadas a comportamientos preventivos y de promoción en materia de vivencia de una sexualidad sana y responsable.
- El respeto basado en la comprensión hacia diversas cuestiones de género en tanto construcción cultural de una sociedad dada.

¿Por qué Bachillerato Humanista?

Diversas razones hacen que propongamos como título el de Bachillerato Humanista

Ya hemos definido lo que entendemos por Humanismo. En ese sentido adoptamos una posición donde un solo significado no es para nada excluyente y trata de ser lo más amplio posible.

Los estudios humanistas poseen una larga trayectoria en nuestro país.

Salvo el caso del Colegio Nacional de Monserrat, los colegios encuadrados genéricamente en la denominación de “Bachillerato Humanista Moderno”, surgieron a partir de 1950. Desde entonces hasta la Ley Federal de Educación (1993) estos colegios mantuvieron como características distintivas, con pocas variaciones, un plan de estudios asentado en tres pilares originados en el modelo alemán: a) una estructura organizativa de siete años, cuatro del Gimnasium y tres del Liceo; b) un currículum que enfatiza la enseñanza del Latín y el Griego, la Lengua Nacional, la Filosofía, la Historia y la Matemática; c) un estilo de formación basado en el humanismo clásico y en los valores trascendentales y universales. En el caso de nuestro colegio se agregaron: Historia del Arte y de la Cultura, Elementos de Derecho y Derecho Constitucional Argentino, Economía Política y Orientación Vacacional.

Uno de los principios que se proponía (y en contra del enciclopedismo que se sostenía en la Ley Federal de Educación), era el de “multum non multa” (es decir mucho y no muchas cosas). Se priorizaba la profundidad y no la cantidad. Desafortunadamente no se pudo mantener en su totalidad en el plan 2001. Cuestión que se trata de recuperar en esta nueva propuesta curricular.

El primer decreto que aprueba estos planes data del año 1952 (Decreto N° 3.663) del Gobierno del General Juan Domingo Perón. El decreto 9.908 del Presidente Arturo Frondizi lo ratifica.

Otro aspecto no menos importante es el carácter general y comprensivo de la enseñanza humanista, con lo cual no se da una formación especializada y centrada en contenidos de carácter instrumental o técnico solamente. En ese sentido, la presente propuesta se inserta en el movimiento de Enseñanza Comprensiva adoptado en la mayoría de los países europeos, con el objetivo de posibilitar el acceso de todos a la enseñanza general, inclusiva y que permita continuar los estudios superiores.

Los estudios del Monserrat nacen con el Principio Fundacional de su Fundador que reza: “en Virtud y Letras”. El nombre de bachillerato Humanista no existía por aquellos entonces, sin embargo no estaban ausentes los estudios en humanidades. Se formaba para la vida intelectual pero al servicio de las virtudes. No solo se trataba de cultivar el intelecto, sino también de dotar al estudiante en las llamadas virtudes. Actualmente podemos decir en los valores ciudadanos de solidaridad, verdad y justicia. Su fundador fue un ejemplo en ese sentido.

Los estudios que en su origen brindaba el Colegio Monserrat formaban para la Universidad de la cual formaba parte.

Como se ve claramente son varias las razones para mantener el título de Bachiller Humanista.

*Una de ellas, no necesariamente la primera, es de carácter histórico, pero no una historia estática sino renovada. La idea es preservar los valores y el espíritu, adaptándolos a la época, a las necesidades y al contexto que le toca vivir al estudiante contemporáneo.

*Otra causa es la formación generalista y para la vida. En ese sentido hablamos de enseñanza comprensiva, que incluye el Bachillerato Humanista. Se forma por la adquisición de conocimientos amplios e integrados que sirven de base para otros e carácter particular. Pero esto no implica no poder usarlos en la práctica, sino que por el contrario son los que dan el fundamento de una práctica individual y social comprometida con el otro y con la sociedad de la que forma parte

*Otro motivo es la formación para estudios superiores. Esta ya sido demostrada a través de los años en cuanto a su eficacia para ingresar y permanecer llevando a cabo estudios superiores por parte de nuestros estudiantes.

*La educación en valores humanos es una razón que mbuye todo el plan, no solo aquellas unidades curriculares tales como el Latín o la Lengua o la Historia, sino el saber científico mismo, al que subyacen intereses humanos de los cuales no se pueden desprender, con una supuesta neutralidad ideológica. Todo saber (científico o erudito) está enmarcado en valores que los regulan y norman. Deben por lo tanto estar al servicio del hombre y la mujer, al servicio del ciudadano y del bien de todos en la sociedad.

*Otra muestra de la buena enseñanza que otorga un plan de carácter humanista, está dada por la creciente demanda de aspirantes a ser estudiantes del Colegio Monserrat. Esto manifiesta una gran aceptación de la sociedad del Bachillerato Humanista.

La idea es Presentar una propuesta de curriculum válida para todos, que sea una alternativa no masificadora. Esta oferta goza de trayectoria, experiencia, reflexión, eficacia, inclusión debido a que se proponen no solo las tradicionales unidades

curriculares sino espacios optativos, trayectos de inclusión y acompañamiento, trayectos de aceleración de cursado, tutorías y modos alternativos de enseñanza, formatos diversos y además de unidades laborales certificables. Todo esto sumado a un nuevo enfoque metodológico que atiende a la diversidad y a los diferentes ritmos de aprendizajes de los alumnos, además de la diversidad de capital cultural de procedencia de nuestros alumnos lo hace netamente humano, es decir totalmente humanista. Somos hombres y nada humano nos es totalmente ajeno, parafraseando al escritor.

CAPÍTULO III

Consideraciones pedagógicas y didácticas generales

Consideraciones pedagógicas generales

El nuevo Plan de Estudios para la Orientación Humanista presenta, en esta oportunidad, una **organización pedagógica y didáctica** apropiada a las características y requerimientos de la educación secundaria actual. Dicha organización está basada en una serie de pilares fundamentales, a saber:

- Desarrollo de competencias transversales y específicas imprescindibles para la formación de un alumno en el siglo XXI.
- Inclusión de propuestas pedagógicas con formato disciplinar y formatos alternativos.
- Propuestas pedagógicas de articulación e integración de saberes.
- Inclusión de dispositivos de acompañamiento y soporte a las trayectorias escolares de los alumnos (entre los cuales se destacan dispositivos de apoyo, de aceleración del cursado e incorporación de figuras pedagógicas alternativas).
- Empleo de metodologías estratégicas de enseñanza.
- Nuevos sentidos asignados al aprendizaje en razón de la aceptación e incorporación del concepto de diversidad.
- Incorporación de las Tecnologías para el Aprendizaje y Conocimiento (TAC) tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.
- Ampliación de los escenarios espacio-temporales para enseñar y aprender.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y ESPECÍFICAS IMPRESCINDIBLES PARA LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL MUNDO ACTUAL

En el mundo actual es muy frecuente escuchar que las personas que trabajan o estudian deben ser “competentes”. El término comenzó a usarse y difundirse con fuerza desde hace unos veinte años aproximadamente, coincidiendo con profundos cambios que sucedieron en el mundo entero como consecuencia del advenimiento de la denominada globalización y el impresionante desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación.

¿Qué fue lo que ocurrió (y aún hoy ocurre) en ese momento?. El cambio tecnológico produjo una gigantesca reorganización productiva que arrasó con el “empleo fijo”. En lugar de ello apareció la denominada “flexibilización laboral”, situación caracterizada por un cuadro en el que los trabajadores frecuentemente cambian de lugar de trabajo, o deben desempeñar simultáneamente más de una ocupación, convirtiéndose así en polivalentes y polifuncionales, es decir, deben tener una preparación que sirva para todos los posibles puestos de trabajo que puedan ocupar. Por su parte, la aparición de las tecnologías microelectrónicas cambió radicalmente los modos y posibilidades de acceso, tratamiento y organización de la información y los saberes, de modo que demandó la posesión de toda una serie de capacidades de análisis, abstracción y procesamiento de información en todos los campos del saber y del quehacer humano. Una nueva visión del conocimiento como altamente provisional e inestable emergió de todo este proceso, e hizo tomar conciencia de la inutilidad de su almacenamiento en la memoria del ser humano, y volviendo imprescindibles ciertas capacidades de búsqueda, comprensión, organización y expresión del conocimiento que hasta el presente habían quedado relegadas frente a la “posesión de”.

Por lo tanto, se puede decir que lo que caracteriza al mundo laboral y del conocimiento en el momento actual es su alta cuota de incertidumbre, inestabilidad y urgencia. Ante un contexto con estas características, evidentemente no sirve de mucho disponer de una serie de conocimientos y capacidades que solo sirven para un “puesto fijo” o para un “empleo estable”, o para una visión estática del conocimiento; antes bien, es necesario formar a las personas para la “*empleabilidad*” y para el trato con el conocimiento, para que sean capaces de enfrentar con éxito la inestabilidad y la incertidumbre, o sea, dotarlas de una serie de saberes, capacidades, disposiciones, valores y procedimientos que les sirvan para desenvolverse en *cualquier* trabajo o empleo, y que también les sean útiles para encarar la continuidad de sus estudios o simplemente la vida tal como la conocemos en el contexto actual.

Como consecuencia de todo este panorama apareció en escena el término “**competencia**”. La palabra alude a un concepto por el cual, a una persona que estudia o trabaja, no solo se le exige el dominio de ciertos conocimientos teóricos, sino también la presencia de cualidades personales y de la capacidad que le permita ejecutar decisiones que las tareas requieran. Es decir, se le exige que frente a una tarea determinada, ponga en acción lo que sabe y que lo haga bien, exhibiendo desempeños o realizaciones de calidad, además de éticamente aceptables.

Es importante prestar atención a la relación que se produce entre teoría y práctica, o conocimiento y acción, cuando hablamos de competencias de un sujeto. *Estas sólo llegan a ser tales cuando las propiedades o atributos de una persona (o sea, sus capacidades, saberes, conocimientos previos, aptitudes, destrezas, habilidades, disposiciones actitudinales, etc.) se articulan e integran en conjuntos complejos y coherentes, que sirven para resolver problemas concretos en situaciones de trabajo o estudio que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.*

Nótese algo importante: una persona nunca posee “de antemano” un *determinado* conjunto o combinación de conocimientos, cualidades personales y capacidades que le sirva para resolver una situación específica. Esto es imposible, por cuanto son tantas y tan diversas las situaciones que se tienen que enfrentar en un trabajo o tarea, que sería prácticamente imposible tener presto o disponible un conjunto prearmado para resolverlas con éxito a cada una de ellas. **La noción de competencia reside, justamente, en que el sujeto pueda combinar o articular lo que considere adecuado de su bagaje o atributos personales (conocimientos que domine; cualidades de que disponga; capacidades y destrezas que posea) en función de lo que la tarea le demande.** En otros términos, el sujeto tiene que ser capaz de “captar”, de “darse cuenta” de lo que la tarea le demanda o exige para su solución. En función de ello, movilizar sus propiedades o atributos (conocimientos, cualidades, habilidades, etc.), y construir con ellos un conjunto articulado, coherente y complejo que le sirva para resolver exitosamente la situación. Obviamente, una vez constituido uno de estos conjuntos, el mismo queda disponible para ser utilizado y aplicado en futuras situaciones y contextos que exijan su movilización.

Estos conjuntos articulados, complejos pero coherentes de saberes, capacidades, habilidades, actitudes, etc. que el sujeto construye para resolver situaciones son las competencias. Y como una vez constituidos estos conjuntos quedan disponibles para nuevos usos, se dice que las competencias son *transferibles*. Pero además tienen *carácter evolutivo*, pueden cambiar y mejorar con el tiempo, porque cada vez que el conjunto se utiliza de nuevo sufre adaptaciones, cambios y modificaciones que lo hacen apto para continuar usándolo en nuevas situaciones y nuevos contextos. Por ello se dice que una competencia, si bien se construye sobre la base de un conjunto articulado original que se moviliza para resolver una situación determinada, va sufriendo o experimentando a lo largo de la vida laboral o profesional una re-construcción permanente, que la afina y profundiza cada vez más.

Hay además otro beneficio importante en la noción de competencia: esta permite comprender que, frente a la resolución de idéntica situación o tarea, cada sujeto que la enfrenta moviliza una arquitectura cognitiva particular. Los conjuntos articulados y complejos que representan las competencias son propios y exclusivos de cada sujeto, puesto que dependen de los atributos o propiedades intelectuales y personales de cada uno de ellos, aun cuando incluyan ciertos requisitos establecidos desde el exterior que son iguales para todos los sujetos.

De todo lo expuesto resulta como conclusión importante que no es lo mismo ser una persona *capaz* que ser una persona *competente*. Como la palabra lo indica, “ser capaz” o “tener capacidad para” alude a una serie de propiedades o atributos que posee la persona en su interior, como potencias suyas, ya sea en forma de conocimientos previos, habilidades, destrezas, ciertas disposiciones actitudinales, procedimientos; pero “ser competente” implica la disponibilidad de esas capacidades más la puesta en acción de ellas en forma articulada y coherente frente a los requerimientos de una situación determinada. Por eso se puede dar el caso de personas que saben mucho por ejemplo, tienen mucha capacidad, pero no pueden resolver con éxito la práctica. Fallan en el momento de la puesta en acción, de la práctica. De ellas decimos que son personas capaces, pero no son competentes, y deberán insistir un poco más en la construcción de los conjuntos articulados que cada situación requiere para ser resuelta de un modo competente.

El trabajo pedagógico en base al desarrollo de competencias pone el acento sobre la pertinencia de ciertas prácticas pedagógicas que son interdependientes. Como mínimo, puede decirse que estas prácticas están relacionadas con el ***respeto a la diversidad***, la necesidad de ***acompañamiento al alumno*** y el ***desarrollo del poder de regulación y autorregulación del alumno*** durante el proceso de aprendizaje.

- **El respeto a la diversidad:**

El trabajo con competencias transversales y competencias disciplinares o específicas permite, por una multitud de combinaciones que ellas hacen posibles, proponer a los alumnos situaciones de aprendizaje complejas y significativas, donde cada uno puede sacar provecho de sus propios recursos y realizar sus propias combinaciones que no serán idénticas a las de otros. Además, el desarrollo de tales competencias no está atado al empleo de una estrategia de enseñanza en particular sino que, según las necesidades de la situación planteada, podrán utilizarse tanto formas de trabajo cooperativo como de trabajo autónomo y hasta de enseñanza directa y magistral.

- **La necesidad de acompañamiento al alumno:**

En realidad, las competencias no se enseñan (en el sentido tradicional del término), sino que el alumno las desarrolla. El docente debe apoyarlo y darle, regular y frecuentemente, la oportunidad de ponerlas en práctica. Este apoyo docente puede caracterizarse diciendo que emplea la explicación y la modelización para mostrar la competencia, seguidas de una combinación de práctica y retroalimentación. El proceso de aprendizaje y desarrollo de una competencia es gradual y, en esta evolución, el apoyo docente es mayor al comienzo hasta que se va produciendo una transferencia de responsabilidad del docente al alumno. Al comienzo, es el profesor el que asume la tarea de explicar, describir y presentar un modelo de la competencia en cuestión. Paulatinamente, el docente habla menos y utiliza más las preguntas que las explicaciones. Así, pues, hay una transferencia gradual y exitosa tanto de la responsabilidad como del discurso desde el docente hacia los alumnos, pero aquél no los deja solos.

- **El desarrollo del poder de regulación y autorregulación del proceso de aprendizaje:**

La idea de formar un sujeto competente está íntimamente vinculada a la de que este sea capaz de “actuar estratégicamente”. Esto significa que capte las exigencias de tareas que una situación determinada le impone, y que sea capaz de controlar con los medios adecuados dicha situación, dando muestras de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo, siempre con la finalidad de lograr sus propósitos o alcanzar sus metas. Dichos cambios o variaciones pueden ser internos (corregir resultados intermedios, resistir la disminución del interés, redefinir objetivos originales, compensar pérdidas de trabajo, etc.), o externas (limitaciones de recursos o espacios, temperatura extrema, característica de los otros miembros del grupo, etc.). En cualquier caso, para que la actuación sea estratégica, hay que controlar el desarrollo de los acontecimientos y decidir, cuando sea necesario, qué conocimientos, procedimientos y disposiciones recuperar y/o adquirir, combinar y coordinar para resolver cada nueva coyuntura. Esta regulación que el propio alumno realiza se basa en su reflexión consciente, supone un chequeo permanente de su propio proceso de aprendizaje, y arroja un conocimiento referido a cómo, cuándo y porqué es adecuada una estrategia determinada, conocimiento que luego es transferible y utilizable en otras situaciones.

En síntesis, la regulación del propio proceso de aprendizaje es la piedra angular de la actuación estratégica o competente, a la que podemos definir como un proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el sujeto selecciona, recupera, adquiere, combina y coordina los conocimientos, procedimientos, disposiciones, actitudes que necesita para cumplimentar una demanda o tarea, y los va ajustando según las características de la situación en que se produce la acción.

Así pues, pedagógicamente hablando, la noción de competencia está pensada desde la persona que aprende. Es básicamente constructivista, porque la selección y combinación de saberes, procedimientos y actitudes que requiere es una construcción estrictamente personal del alumno, singular y única, y esto hace que su expresión en una producción concreta, también lo sea. Con ella, el alumno elabora una arquitectura cognitiva particular adaptada o contextualizada en cada situación.

Apunta más a lo que un alumno *puede hacer* que a lo que efectivamente hace. Es una noción proactiva, constructiva. Permite y da lugar activo a la reflexión en la acción y sobre la acción. Desde este enfoque, tal como señala Le Boterf en “Evaluar les competences. Quel’s jugements? Quel’s critères?” (1998, pág. 150): “las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores: *el saber proceder*, que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes); *el querer proceder*, que se refiere a la motivación y a la implicación personal del individuo; *el poder proceder*, que remite a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo”.

El modelo constructivista para enfocar las competencias ha sido complementado por el denominado “modelo holístico”, según el cual para encarar una definición o aproximación conceptual al término competencia es necesario tener en cuenta dos perspectivas: una externa, funcional y otra interna, *estructural*: la identificación de una competencia se puede hacer funcionalmente, a través de la resolución satisfactoria de tareas, realizaciones o producciones; estructuralmente, a través de la *configuración de un espacio mental surgido de la combinación ordenada de distintos componentes, tanto cognitivos como no cognitivos* (Moya y Luengo; 2011; pág. 37).

Desde estas perspectivas, constructivista y holística, una cuestión importante de comprender es que la ventaja del concepto de “competencia” radica en llevar nuestra atención hacia los niveles más profundos, que van mucho más allá de la conducta observable. Nos permite cuestionar la capacidad mental que crea la conducta; nos permite dirigir nuestra atención más allá de la adquisición de conocimiento como contenido almacenable para cuestionar los procesos mediante los cuales creamos conocimiento; apuntan tanto a lo que sabemos cómo al cómo lo sabemos (Keagan; 2004; en “Las competencias que funcionan como epistemologías: cómo queremos que los adultos aprendan”, publicado por Rychen y Salganick, 2004, en “Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida”). Por ello, tal como expresara Perrenoud en sus numerosas publicaciones, entendidas de este modo las competencias (sobre todo las básicas) se pueden considerar como los “poderes básicos de la ciudadanía” (Perrenoud; 2004; “La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo”, en Rychen y Salganick, 2004, op. cit.). *Ellas representan las condiciones de posibilidad de una ciudadanía activa y responsable, puesto que no solo requieren saberes sino que se expresan como poderes, esto es, como capacidad de acción. Alguien es competente cuando logra hacer algo con lo que sabe* (Moya y Luengo; 2011; pág. 46). La lógica desde la que se las mira es una lógica fundamentalmente social, vinculada a una democracia universal en las posibilidades de su desarrollo, puesto que *todas las personas son intrínsecamente competentes*.

De un modo muy particular las competencias aparecen vinculadas a lo que Habermas denomina la noción de “Mundo de la Vida”. La formación de un alumno para el mundo de la vida no puede hacerse sobre la preeminencia exclusiva de una concepción

cientificista ni operacional-tecnicista de los saberes o habilidades a desarrollar. Antes bien, una epistemología orientada hacia el mundo de la vida debe basarse en el despliegue del *conocimiento reflexivo*, rompiendo los estrechos límites del “saber qué” y del “saber cómo” y entrando en un contacto serio y escéptico, pero apasionado, con el conocimiento, que permita por sobre todas las cosas cuestionarlo, interpelarlo. El conocimiento reflexivo es una forma de conocimiento que no favorece las epistemologías de posición fija, sino que se abre a todos los tipos de conocimiento que puedan ayudar o ser fértiles para conocer y comprender mejor el mundo. *Pero el gran espectro de estos, más allá de los tradicionales conocimientos disciplinares científicos y tecnológicos, solo se despliega cuando los sujetos de aprendizaje se ven y se sienten interpelados por una tarea que los confronta, por una situación abierta no muy definida que les demanda plantearse perspectivas alternativas.*

Los saberes científicos y técnicos son valiosos por supuesto, pero no son las únicas perspectivas posibles: las preocupaciones humanas, las sensibilidades estéticas, la formación de la voluntad colectiva, la comprensión basada en la acción, son algunas de las formas de comprensión que podemos desear y necesitar tener en el mundo de la vida (Barnett, R.; 2001; pág.252). De allí que formar en base a la preeminencia de saberes científicos (énfasis academicista) y de saberes técnicos y habilidades (énfasis operacional), dificulte en gran medida a los sujetos trascender las estructuras de poder que están insertas en esos marcos de conocimiento y, por ende, no dispongan de muchas oportunidades para re-crear o transformar dichas situaciones (empoderarse). En otros términos, si el énfasis está puesto en las competencias, entonces el sujeto se posiciona frente a la situación, se cuestiona a sí mismo, dialoga con otros, analiza, revisa sus propios argumentos con mirada crítica, contrasta, compara, intercambia. Trata de maximizar la afirmación de su propia posición frente a la situación, explotando todos los recursos y atributos cognitivos y personales que posee, orientándose hacia la emancipación más que hacia la sujeción. Tal como dice Barnett, desafío, elasticidad, atrevimiento, riesgo y madurez entran en el juego de confrontación con la situación y búsqueda de una respuesta personal a la misma (Barnett; 2001; pág. 254).

En consecuencia con lo anterior, puede decirse que el tipo de aprendizaje que se moviliza con el trabajo en base al desarrollo de competencias es, en realidad, un *meta aprendizaje*. Hay una disposición para crear o producir un desempeño propio frente a una situación, y hay también una disposición crítica para analizar el propio desempeño (auto supervisarse), de modo que no solo es aprendizaje sobre algo, sino fundamentalmente *aprendizaje sobre uno mismo*. El alumno se vuelve sobre sí mismo para explorar cuáles de sus recursos cognitivos, afectivos, socioculturales, son más apropiados para articular una respuesta y una posición frente a una situación planteada, con la que indudablemente entra en interacción, a veces individualmente y otras veces colectivamente. En este último caso, emerge también la necesidad e importancia del “*consenso*” como base para la búsqueda de una posición conjunta, de una respuesta compartida.

Obviamente, el empleo de la noción de competencia implica aceptar una orientación valorativa en la que el valor de la verdad científica es uno más entre otros, ya que los valores estéticos, los principios éticos, los valores de sensibilidad y solidaridad pueden ser tan importantes como la verdad científica. El trabajo en base al desarrollo de competencias no le huye a la complejidad de las dimensiones que entran en juego en el abordaje de una situación, antes bien, busca que esto se produzca, se manifieste, que diferentes posiciones y perspectivas sean permitidas y que exista la libertad de aceptar planteamientos diversos para comprender un problema. No es que cualquier respuesta o posición valga lo mismo frente a una situación planteada; estas (sean individuales o colectivas) tienen como encuadre *“lo posible y pertinente dentro de la situación planteada”*. Por eso es tan importante que se trabaje con situaciones de la vida y el mundo real, frente a las cuales los sujetos se vean empujados a buscar “lo posible y pertinente” dentro de las mismas. Y de allí también que el docente, que es quien propone estas situaciones a abordar, vele por la creación, ampliación o flexibilización de los contextos de trabajo o situacionales bajo los cuales debe tener lugar este despliegue personal o colectivo de posiciones y respuestas.

Por todo lo hasta aquí expuesto, es que las competencias se constituyen en una noción importante desde la que trabajar, pedagógicamente hablando, en la implementación del nuevo Plan de Estudios para la orientación.

INCLUSIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS CON FORMATOS ALTERNATIVOS

Como parte de la nueva organización pedagógica de la institución, estas constituyen propuestas en las que se plantean formas de aprendizaje basadas en la exploración, producción y expresión de los estudiantes, garantizando un ingreso diferente de los alumnos a los distintos campos del saber, mostrando diferentes facetas de la producción académica de las disciplinas o habilitando y legitimando el contacto con otros saberes y otras prácticas de apropiación y producción científica, académica y cultural. También constituyen un espacio adecuado para el tratamiento de diversos conocimientos de interés vital para las sociedades actuales, tales como Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en Derechos Humanos, u otros que la institución, la Universidad y/o la Provincia determinen (Resol. Nro. 93/2009 del Consejo Federal de Cultura y Educación).

Permitirán la integración y articulación de conocimientos provenientes de diversas fuentes necesarios para comprender, interpretar y asumir posición frente a problemas potentes y cotidianos de la vida social y cultural, como diversos proyectos socioculturales, problemáticas ligadas a la sexualidad, la inseguridad, el transporte, los derechos humanos, los derechos civiles y políticos, la familia, etc.

Las Propuestas Pedagógicas con Formatos Alternativos (PPA) deberán fomentar formas de trabajo colaborativo y colectivo entre docentes, pudiendo adoptar los formatos de talleres experienciales, jornadas de profundización, proyectos solidarios, proyectos socio comunitarios, talleres de producción, seminarios temáticos intensivos, y otros adecuados a las finalidades que se persiguen.

El Colegio deberá planificar con suficiente anticipación el listado de PPA a ofrecer a los alumnos en cada oportunidad, de modo tal que se cuente con varias opciones entre las que los estudiantes puedan elegir. Este listado será comunicado a los alumnos a efectos de que estos dispongan de la oportunidad de conocer todas las ofertas de PPA, y puedan tener tiempo suficiente para reflexionar sobre su elección. La institución deberá implementar un sistema de inscripción de interesados en cada PPA, a los fines de poder prever la ubicación de cada oferta de acuerdo con el número de asistentes. La elección por parte de los estudiantes de las ofertas de PPA a tomar en cada semana determinará la constitución de grupos heterogéneos, sin importar que en este proceso se reúnan alumnos de diferentes cursos o divisiones de un mismo curso. Todos los alumnos que hayan seleccionado una misma PPA deberán concurrir al lugar físico (aula u otro tipo de espacio), que la institución haya dispuesto para la implementación de la misma.

Puesto que entre las ofertas de PPA planteadas pueden existir diferencias en la cantidad de días de duración de cada una, los alumnos estarán obligados a seleccionar o bien una propuesta que abarque los cinco días de la semana, o bien dos o más propuestas que, sumadas en su duración, completen cinco días de trabajo. Para su evaluación serán consideradas tanto la asistencia y participación del alumno, como la calidad de la producción que éste haya elaborado , sea esta individual o grupal.

Las listas de PPA que se elaboren para una oportunidad determinada podrán volver a ser ofrecidas en ocasiones siguientes, junto a otras nuevas que se hubieren propuesto. Cualquier tema es, en principio, apropiado para ser tratado en semana de PPA, con la sola condición de que se haga un tratamiento educativo de sus contenidos.

INCLUSIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE ARTICULACIÓN E INTEGRACIÓN DE SABERES

En la nueva organización pedagógica de la orientación, al finalizar cada trimestre tendrá lugar el Período de Articulación e Integración de Saberes (PAIS), en la semana posterior a los exámenes trimestrales. Este período tiene la intencionalidad pedagógica de posibilitar construcciones más totalizantes y articuladas de los diferentes conocimientos desarrollados en forma disciplinar separada durante el trimestre. Debe propiciar la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares para el abordaje y estudio profundo de un tema, problema o cuestión identificado como problemático o dilemático por la escuela, la comunidad social local, nacional o mundial, ya sea en el presente o bien en una consideración histórica.

Para poder llevar a cabo el PAIS, cada área curricular deberá definir un problema, tema o cuestión sobre la que se implementará la práctica de enseñanza y de aprendizaje del PAIS, debiendo ser trabajado en equipo por todos los profesores integrantes del área. Dado que son cuatro áreas curriculares las que conforman la grilla de la orientación, los alumnos pasarán por cuatro situaciones de articulación e integración de saberes en cada trimestre, totalizando doce situaciones de aprendizaje de este tipo a lo largo del año lectivo. La evaluación de cada alumno durante el PAIS será responsabilidad del equipo de profesores que lo lleva adelante, y la calificación que obtenga representará una nota más correspondiente al trimestre, debiendo ésta ser promediada con las otras calificaciones obtenidas en el transcurso del periodo. La calificación obtenida por el alumno en cada PAIS será promediada con las otras notas obtenidas por el/la alumno/a, en cada una de las asignaturas integrantes del área curricular respectiva a la que corresponde el PAIS.

Los profesores integrantes de cada área curricular deberán presentar el proyecto de trabajo en equipo para implementar el PAIS en el mismo momento en que la institución disponga la entrega de la planificación de cada espacio o unidad curricular.

El PAIS podrá tener una duración no menor a una semana y no mayor de tres semanas de tiempo, debiendo ubicarse siempre luego de los exámenes trimestrales de cada trimestre del año lectivo.

Como resultado de la implementación del PAIS, profesores de distintas asignaturas que integran una misma área curricular trabajarán en equipo con un mismo grupo de alumnos, lo cual alterará los horarios habituales en que ellos dictan sus respectivas unidades curriculares. Por lo tanto, y hasta tanto se logre la concentración horaria, la escuela deberá prever con suficiente antelación un acuerdo de horarios que haga posible el efectivo cumplimiento por parte de los docentes de su participación en tales equipos de trabajo.

INCLUSIÓN DE DISPOSITIVOS DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS

Todos los dispositivos de apoyo y acompañamiento se llevaràn a cabo a traves de los espacios de recuperación e inclusión incluidos en el curriculum.

El cumplimiento de las disposiciones emanadas de la Ley de Educación Nacional 26.206, en el sentido de que tanto la Nación como las Jurisdicciones deben crear todas las condiciones necesarias para poder hacer realidad el acceso, permanencia y egreso de las personas de la educación secundaria, cumpliendo así con la meta de que todo ciudadano argentino goce de la educación como un derecho garantizado, obliga al diseño y puesta en marcha de estrategias novedosas en nuestras escuelas secundarias, que obligan a un verdadero diálogo entre la propuesta escolar y las condiciones de vida de los adolescentes y jóvenes. La pregunta básica a responder en este punto sería ¿Cómo lograr que todos los adolescentes o jóvenes puedan estar dentro de la escuela aprendiendo, pero además haciéndolo con calidad?.

Cierto es que la trayectoria escolar de una persona depende, en buena medida, de sus condiciones de vida. Pero si a esto se le suma el hecho de que muchas disposiciones organizativas y/o administrativas de las escuelas le hacen difícil (por no decir inaccesible en muchos casos) la posibilidad del cursado, entonces lo que estamos haciendo es condenar a los jóvenes al destino de la exclusión, la deserción temporal o la repitencia reiterada que termina en abandono definitivo. Por lo tanto, es desde las escuelas en primer lugar y en tanto agentes del Estado, en que se tiene que pensar en crear posibilidades y condiciones de inclusión.

Numerosas estrategias son pensables en este sentido, entre las cuales se pueden citar (extractadas de “Documento 1. Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional”. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina. 2010):

❖ *Estrategias para los inicios de la escolaridad: articulación primaria y secundaria:*

- Propuestas para el período de repaso y diagnóstico
- Propuestas para articular el pasaje de primaria a secundaria
- Propuestas de equipos por áreas y parejas pedagógicas

❖ *Estrategia institucional de tutorías:*

- Tutorías en los inicios de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
- Tutorías en el Ciclo Orientado de la ESO

❖ *Estrategias para potenciar la enseñanza:*

- Propuestas de gestión de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje
- Propuestas que promueven prácticas de lectura y escritura
- Propuestas para diversificar y enriquecer la evaluación de los aprendizajes

❖ *Estrategias para la recuperación de los aprendizajes:*

- Apoyo a los aprendizajes de las asignaturas
- Orientación y apoyo para los períodos de exámenes
- La escuela de verano

❖ *Estrategias educativas intersectoriales:*

- Propuestas socio-comunitarias con énfasis en actividades solidarias
- Prácticas educativo-laborales

- ❖ *Estrategias de gestión de la convivencia.*
- ❖ *Estrategias para favorecer y acompañar el diseño de un proyecto post secundario:*
 - Propuestas para garantizar la terminación del secundario
 - Propuestas de articulación con el mundo del trabajo
 - Propuestas de articulación con la educación superior
- ❖ *Actividades formativas extra clase.*
- ❖ *Implementación de dispositivos de aceleración del cursado.*

➤ **Los TAC (Trayectos de Aceleración del Cursado) como dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes:**

En el ANEXO II, figura una propuesta de creación y diseño de los TAC (Trayectos de Aceleración del Cursado) como posible dispositivo institucional de acompañamiento y contención de los alumnos que pudieran llegar a necesitarlo para no incurrir en el abandono de sus estudios secundarios por razones vitales de diversos tipos.

➤ **La incorporación de nuevas Figuras Pedagógicas Alternativas (FPA) como apoyo a las trayectorias escolares de los estudiantes:**

El diseño y puesta en marcha de diversos dispositivos de acompañamiento y apoyo a las trayectorias escolares de los estudiantes requiere de la intervención de otras figuras pedagógicas, además de la del docente tradicional. La forma de incorporación de las FPA deberá ser resuelta de una forma contextualizada, dentro de las posibilidades de esta escuela en particular y atendiendo a sus circunstancias específicas. Pueden existir varias FPA, entre las que se puede seleccionar la/s más apropiada a cada situación institucional.

Entre ellas podemos citar:

- **PRECEPTOR:** Figura pedagógica que puede ser desempeñada por una persona capacitada para tal tarea. Debe poseer notoria cultura general y especializada en el cargo; manejo conceptual y procedimental del lenguaje educativo; conocimiento de las normativas institucionales y su aplicación; que tenga básicamente buena capacidad de diálogo con los alumnos. Debe encargarse además de tener al día el Legajo de cada alumno del curso, en tanto esta herramienta recolecta información inherente a la situación vital del estudiante, que es de imprescindible conocimiento en tanto puede incidir sobre sus condiciones para aprender. El preceptor de curso debe tener conocimiento de cada alumno en particular y del grupo de cada curso en general, y es importante que informe cualquier situación relacionada con el aprendizaje tanto a los tutores como al asesor pedagógico de la escuela. Tiene que trabajar en relación directa con los autoridades, los padres, los docentes y el Dpto. de Orientación Educacional como con coordinación pedagógica. Es el nexo ineludible entre los aspectos cognitivos, relacionales, afectivos del alumno/a. además de ser una persona capaz de contener, orientar, acompañar y derivar en caso de ser necesario.

- **COORDINADOR DE CICLO:** Figura pedagógica que puede ser desempeñada por cualquier docente que tenga una buena formación epistemológica y pedagógico-didáctica, y amplia cultura general. Es el responsable de determinar los logros mínimos esperables de final de cada ciclo del secundario, el básico, el de fundamento y el específico, de acuerdo con la situación pedagógica particular de la institución. Debe motorizar el trabajo en áreas dentro de la escuela, velando porque cada una de ellas progrese hacia la implementación de enfoques multi o interdisciplinarios en función de la elaboración de PPA y períodos de PAIS. También debe ocuparse del montaje inherente a la puesta en marcha de la semana de PPA y períodos de PAIS, cuidando de que las propuestas presentadas realmente cumplan con las finalidades para las que fueron diseñadas. Debe mantener permanente contacto con los tutores y el asesor pedagógico de la escuela, y con las diferentes áreas curriculares que integran el Plan de Estudios.

- **COORDINADOR DE AÑO:** Es una figura pedagógica que vela para que en cada curso, y en cada año, el desarrollo normal de los distintos espacios curriculares no se vea alterado o disminuido en su duración, y si esto llegara a suceder, realiza una replanificación de acciones junto con el asesor pedagógico y los tutores, puesto que los estudios constituyen su prioridad. Asimismo, va rastreando y resolviendo todas aquellas condiciones que puedan beneficiar o afectar el desarrollo de los estudios en la institución, como la existencia de materiales bibliográficos u otros tipos de soportes, o la incorporación de recursos de apoyo a los estudios en cantidad y calidad suficientes.

También debe ocuparse de brindar orientaciones específicas a los alumnos cuando estos deban realizar tareas de gran envergadura intelectual, que requieran planificación e investigación profunda de ciertos temas. Otra cuestión importante, es que asuma un papel significativo en el planteo de otro ritmo y otro modo de estudiar en el caso de aquellos alumnos que evidencian capacidades intelectuales mayores que el resto, o por el contrario, capacidades disminuidas, tarea que debe realizar en conjunto con los tutores de la escuela. También es importante que realice análisis comparativos a nivel de los resultados obtenidos con la aplicación de diferentes trayectos de estudio en relación al trayecto común u oficial.

- **PROFESOR TUTOR:** Docente con dedicación de relevancia en relación con la tutoría, serán profesores de áreas o unidades curriculares específicas.

El tutor es a quien recurren, en primera instancia, el coordinador de curso, el director de estudios y el facilitador pedagógico para coordinar acciones en torno al diseño y puesta en marcha de medidas remediales o de apoyo a la trayectoria escolar de los alumnos que lo necesitan. De acuerdo con el análisis de situación que el tutor realice con estas otras figuras pedagógicas, se desencadena una planificación, ejecución y evaluación de determinadas acciones, que tienen como finalidad última contener a los alumnos, acompañarlos en los aprendizajes de las unidades curriculares obligatorias para lograr su promoción y, así facilitar la finalización de sus estudios secundarios.

Además, es el tutor quien establece un vínculo preponderante con los padres o adultos responsables del joven estudiante y acuerda con ellos los pasos a seguir y apoyos necesarios para ayudar al alumno que lo necesite.

Así, mientras que el asesor pedagógico acompaña a los docentes en la articulación, el tutor desempeña un rol similar respecto de los alumnos de la institución y en relación con el curriculum.

- **COORDINADOR PEDAGÓGICO:** Esta figura pedagógica debe ser desempeñada por alguien con formación en el ámbito de las Ciencias de la Educación. En la institución, su incumbencia fundamental es la enseñanza y el trabajo con los docentes a los fines de mejorar y transformar, sobre la base de la reflexión-acción, las prácticas pedagógicas, de modo que la atención al aprendizaje quede en manos de los tutores y no del asesor como frecuentemente sucede. En el caso particular de la escuela secundaria, un tema de especial cuidado por parte del asesor pedagógico está representado por las dos instancias que debe abordar este nivel, que son la articulación con el nivel primario y con el nivel superior. En estos casos, es responsabilidad principal del asesor velar porque en el paso del nivel primario al secundario se mantengan cierta continuidad, secuencia e integración a nivel de contenidos y experiencias educativas, mientras que en el paso del secundario al nivel terciario haya un buen trabajo a nivel del desarrollo de las competencias básicas equivalentes, que son las que el alumno necesitará para desempeñarse tanto en los estudios superiores como en el mundo del trabajo en general.

- **PSICÓLOGO:** Esta figura debe ser desempeñada por psicólogos y licenciados en Psicología. Su incumbencia fundamental es la de favorecer la trayectoria escolar propiciando y contribuyendo a una educación integral. Su accionar se efectúa sobre la base de la prevención y promoción de la salud a través del diagnóstico, la evaluación, la asistencia, la orientación y el asesoramiento psicoeducativo. Entre sus funciones se encuentran las de asesorar y orientar a las autoridades de la Institución en aquellos aspectos psicopedagógicos que favorezcan la implementación del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) y el Proyecto Curricular Institucional; asesorar y orientar a docentes, de manera individual o a través de reuniones de Equipo Docente, ofreciendo herramientas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje; diseñar e implementar programas preventivos de integración y adaptación de alumnos a la institución; asesorar y orientar a los alumnos de manera grupal o individual, en aquellas problemáticas de diversa índole que se le presenten, promoviendo la reflexión y el análisis con los miembros involucrados, coordinando acciones tendientes a mejorar las situaciones; asesorar y orientar a padres o tutores de los alumnos durante el trayecto académico.
- **PSICOPEDAGOGO:** esta figura debe ser desempeñada por Psicopedagogos o Lic. en Ciencias de la Educación. Su incumbencia fundamental es la atención y asesoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje a alumnos y padres realizando diagnósticos preventivos, pronósticos y estrategias para el tratamiento de dificultades en la trayectoria escolar de los alumnos; también participará en las reuniones Interdepartamentales ofreciendo aportes específicos que sean de su competencia profesional; asesorar y orientar a Docentes, de manera individual o a través de reuniones de Equipo Docente, ofreciendo herramientas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre sus funciones se encuentran también las de asesorar y orientar a las autoridades de la Institución en aquellos aspectos psicopedagógicos que favorezcan la implementación del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), el Proyecto Curricular Institucional y proyectos específicos.

Dentro de su situación específica, la institución debe seleccionar la/s FPA más apropiadas a sus posibilidades y circunstancias. Las aquí citadas lo son a título de ejemplo de las funciones que pueden desempeñar. Sin embargo, es posible adelantar que hay tres de ellas - las de Coordinador Pedagógico, Tutor y Facilitador Pedagógico- que pueden ser apropiadas para todos los casos.

NUEVOS SENTIDOS ASIGNADOS AL APRENDIZAJE Y EMPLEO DE METODOLOGÍAS ESTRATÉGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La adopción del marco teórico citado más arriba y de la noción de *competencias* como una noción importante dentro del enfoque, tiene consecuencias pedagógicas importantes de considerar, tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje.

Si bien es cierto que muchas personas rechazan la noción por asociarla a una lógica económica (algo así como una nueva versión de cómo trabajar en la formación del “capital humano”), también es correcto que la misma responde a una lógica social (vinculada a una perspectiva democrática del desarrollo social y cultural). Desde esta perspectiva del concepto y de su modelo implícito de sociedad, comunicación, interacción y sujeto, se dan ciertos supuestos que afectan a la concepción de aprendizaje, a saber (Moya y Luengo; 2011):

- Todos los sujetos son intrínsecamente competentes y, por lo tanto, todos están habilitados para desplegar sus propias arquitecturas cognitivas particulares frente a los contextos de aprendizaje que tienen que abordar. Lo harán cada uno desde su singularidad característica, y el resultado logrado habrá de llevar el sello de esta singularidad, no existiendo el “déficit”.
- Los sujetos son activos y creativos en la construcción de significados y prácticas. Aquí pueden aparecer diferencias, diversidad, pero nunca déficit.
- Los sujetos se autorregulan y autocontrolan cuando aprenden, y lo hacen en un sentido de evolución favorable.
- Puesto que la noción de competencia tiene cierto “sabor emancipador”, los docentes deben cumplir un rol en el que dediquen sus esfuerzos a la creación y organización de contextos y condiciones de aprendizaje dentro de los cuales los alumnos tengan ocasión de desplegar sus propias y específicas arquitecturas cognitivas.

Evidentemente, desde esta perspectiva existe una fuerte vinculación entre aprendizaje y contexto en el que ha sido adquirido. Ya Vygotsky había insistido en las diferencias en los modos de aprender en la casa y en la escuela, señalando que en el primer caso se aprende de manera contextualizada mientras que en el segundo, se lo hace de manera descontextualizada. El planteo del desarrollo de competencias lleva a recuperar este concepto de contextualización, reconectando las prácticas escolares con las prácticas sociales y culturales. En otros términos, la concepción del “**aprendizaje situado**” hace su aparición, especificando dos conceptos centrales para la práctica pedagógica: la *autenticidad en las actividades* y el concepto de *situación*.

De este modo, se vuelve importante identificar y diseñar tareas educativas relevantes, que lo serán por su grado de implicación en prácticas sociales y culturales. Una tarea se vuelve para el alumno una verdadera situación-problema, caracterizada por (Moya y Luengo; 2011):

- La vinculación a una determinada práctica social (ejemplo: escribir cartas; editar revistas; participar en juegos; experimentar; etc.).
- La elaboración de un producto relevante para el contexto de realización de la tarea (ejemplo: elaboración de un artículo para la revista, de una guía turística, de un proyecto experimental, etc.).
- La articulación de distintos conocimientos, procedimientos, disposiciones actitudinales, operaciones cognitivas y esquemas de acción necesarios para su ejecución (ejemplo: pensamiento crítico, pensamiento creativo, etc.).

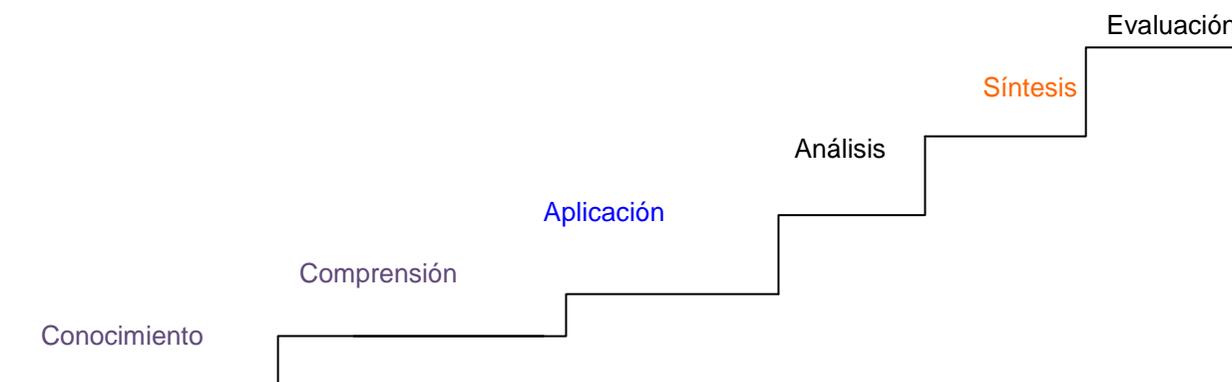
Ahora bien: en términos pedagógicos concretos ¿qué significan estos supuestos, cómo impactan en el trabajo pedagógico en el aula?. Por un lado, puede decirse que impactan sobre lo que los alumnos hacen para aprender, y sobre cómo los docentes interpretan estos resultados de aprendizaje. Por otro lado, impactan en la forma concreta que asume el trabajo docente en el aula, al que podríamos desde ya describir como consistente en *“crear contextos apropiados para que el aprendizaje se produzca”*. La enseñanza representa una mediación necesaria para los procesos de aprendizaje, que consiste en la *“construcción de ambientes”* en los que los estudiantes puedan trabajar y desplegar las competencias, posición que, por otra parte, en educación no es nueva, ya que reconoce a la obra de John Dewey como raíz intelectual de muchas propuestas de cognición situada.

Comenzando por el primer punto citado, el advenimiento de la noción de “trabajo educativo basado en el desarrollo de competencias” implica el cuestionamiento de un concepto pedagógico al que hemos estado apegados durante mucho tiempo. Este concepto es el de *“actividades de aprendizaje”*, al que es necesario replantear en base al de *“prácticas de aprendizaje”*. ¿En qué consiste esto?.

Sabemos que el uso frecuente de un término naturaliza ciertos significados, de modo que no nos cuestionamos los mismos al realizar nuestro trabajo como docentes. Así pasa con el término *“actividades de aprendizaje”*, que nos parece lo más natural del mundo para designar “lo que al alumno le toca hacer” durante el proceso de aprendizaje y, al caer en tal naturalidad, también nos

deslizamos por el tobogán del conductismo que siempre tuvo mucha facilidad para “simplificar”, bajo la apariencia de la receta paso a paso, lo que en realidad sucede al alumno en el momento de aprender. De este modo, caemos en la ilusión de creer que porque le digamos al estudiante: “Responda”; “Explique”; “Compare”; “Justifique”; etc., como consignas específicas, seguidas unas de otras, él o ella aprenderán. En realidad, quizás lo que logremos en mayor medida sea que trabajen bien, cognitivamente hablando, un tema determinado, lo cual no es nada despreciable y bien podemos perseguirlo como propósito docente; pero estaremos ignorando, con esa clase de consignas (más bien órdenes) lo que en realidad sucede en el alumno en el momento de aprender, o sea, el hecho de que este debe tomar un sinnúmero de decisiones y efectuar un sinnúmero de ajustes en torno a las estrategias que empleará, las acciones que realizará, los tiempos que invertirá, los esfuerzos que dedicará, para poder aprender un contenido determinado. *Aprender tiene más que ver con decisiones estratégicas y autorregulaciones y controles que el mismo estudiante debe desplegar y poner en marcha frente a la necesidad de apropiación de un contenido y de resolución de una tarea, que con seguir órdenes o recetas paso a paso indicadas por otros.* Tiene más que ver con desarrollar criterios y responsabilidades propias frente al saber y al proceder que con responder a precisas operaciones cognitivas solicitadas por el docente en torno a un contenido. Por eso es que muchos autores consideran a las competencias como una especie de “forma”, de “cualidad”, en que una persona logra configurar su estructura y su espacio mental para enfrentar una situación mediante un determinado esquema de acción (Moya y Luengo, Teoría y Práctica de las Competencias Básicas, 2011).

Desde una perspectiva conductista del aprendizaje, las actividades funcionan como el estímulo que los alumnos necesitan para “ponerse en acción”, comenzar a movilizar sus propios modos de procesamiento de la información y sus conocimientos previos, y así comenzar a aprender. A dicho estímulo lo administra el docente, y es por eso que las actividades de aprendizaje tienen un formato o aspecto parecido al de una orden seca, terminante, que por más que uno suavice un poco empleando el verbo inicial en modo más amable (“responde”; “realiza”; “marca”; “establece”; etc.), no dejan de ser eso: una orden dada externamente. Es el docente quien establece, determina y condiciona lo que el alumno debe hacer para aprender, y lo hace paso a paso, incluso determinando el nivel de complejidad cognitiva en que quiere que el aprendizaje se maneje. Aquí debemos detenernos por un momento, porque este no es un punto cualquiera: ***el nivel de complejidad cognitiva de un conjunto de actividades puede moverse en un rango amplio, que va desde la simple memorización y conocimiento de los objetos, a su generalización, aplicación y transferencia.*** Veámoslo en la siguiente escalera para ser más gráficos:



Ahora bien: cuando es el docente el que, tan puntualmente, establece el paso a paso de una serie de actividades para aprender algo, debería hacer recorrer al alumno todos los peldaños de la escalera, lo cual equivale a decir que para aprender bien un tema cualquiera, el profesor/a debería plantear actividades de conocimiento, comprensión, análisis, síntesis, evaluación y aplicación en torno al mismo. Esto significaría que frente a dicho tema o cuestión por aprender, el alumno ha hecho (cognitivamente hablando) todas las cosas posibles que puede hacer para abarcarlo en un grado alto de complejidad. Pues bien, ¿qué es lo que nos revela la observación de cuadernos y carpetas de trabajo de los alumnos, en diversas asignaturas de la escuela secundaria? ¿Realmente exhiben actividades que, en torno al aprendizaje de un mismo tema o problema, permiten al alumno recorrer todos los peldaños de la escalera? ¿O se da una concentración mayor solo en los peldaños inferiores, evidenciando una frecuencia mucho menor de los superiores?. Con preocupación, se observa que la mayor parte de las actividades de aprendizaje propuestas se ubican, con mucha suerte, en los cuatro primeros peldaños, mientras que son muy poco frecuentes los dos últimos. Es más, el tercer y cuarto peldaños (análisis y síntesis), no se manejan tampoco en sus más altos niveles de complejidad, con lo cual en realidad estamos moviéndonos en un rango de tres peldaños, y esto dicho con mucha bondad de apreciación. Veamos qué operaciones cognitivas abarca cada peldaño:

- * **Conocimiento:** Implica la simple observación y recuerdo de ciertas características principales del objeto (cualidades, formas, tamaños, datación temporal, etc.), por esto está más relacionada con lo que frecuentemente denominamos recuerdo de la información concreta referida al objeto en cuestión.
- * **Comprensión:** Implica la posibilidad de percibir el significado de un hecho o de un objeto, ser capaz de interpretar sus causas ordenándolas y agrupándolas y predecir sus consecuencias.
- * **Aplicación:** Implica la posibilidad de utilizar la información recolectada en nuevos contextos, usar métodos, conceptos y teorías en situaciones nuevas, resolver problemas empleando las habilidades o el conocimiento apropiados.
- * **Análisis:** El análisis es una operación cognitiva bastante compleja, puesto que se encarga de identificar las partes o aspectos componentes de un hecho u objeto, percibir patrones regulares dentro de los mismos, organizar dichas partes constitutivas y reconocer significados que, a primera vista, no son tan evidentes.
- * **Síntesis:** Otra compleja operación cognitiva, que se ocupa de generalizar partiendo de hechos concretos y particulares, establecer relaciones entre conocimientos de diversas áreas, utilizar viejas ideas para crear nuevas, y formular conclusiones o predicciones.
- * **Evaluación:** Implica la posibilidad de comparar y discriminar entre ideas, juzgar la validez de teorías y proposiciones, elegir basándose en argumentos razonados, verificar el valor de la evidencia aportada en torno a una idea u objeto, reconocer la subjetividad.

Para ser más claros respecto de las operaciones específicas involucradas en cada nivel, veamos el siguiente cuadro:

OPERACION COGNITIVA PRINCIPAL.	VERBOS QUE DENOTAN OPERACIONES COGNITIVAS ESPECÍFICAS INVOLUCRADAS EN LA OPERACIÓN PRINCIPAL.
CONOCIMIENTO.	Definir, describir, duplicar, identificar, etiquetar, listar, localizar, asociar, memorizar, recordar, nombrar, reconocer, registrar, repetir, reproducir, subrayar, indicar.
COMPRENSIÓN.	Clasificar, convertir, discutir, explicar, expresar, ejemplificar, interpretar, reafirmar, revisar, resumir, relatar, traducir.
APLICACIÓN.	Aplicar, construir, demostrar, emplear, ilustrar, interpretar, operar, practicar, esbozar, resolver, usar, elaborar.
ANÁLISIS.	Calcular, categorizar, comparar, contrastar, criticar, debatir, deducir, diagramar, distinguir, examinar, experimentar, inferir, inspeccionar, inventariar, cuestionar, chequear.
SÍNTESIS.	Organizar, unir, coleccionar, componer, combinar, construir, crear, diseñar, desarrollar, formular, administrar, planificar, proponer, preparar, reordenar, escribir.
EVALUACIÓN.	Justipreciar, debatir, evaluar, aplicar, elegir, defender, estimar, ponderar, juzgar, medir, predecir, calificar, revisar, seleccionar, fundamentar, valorar.

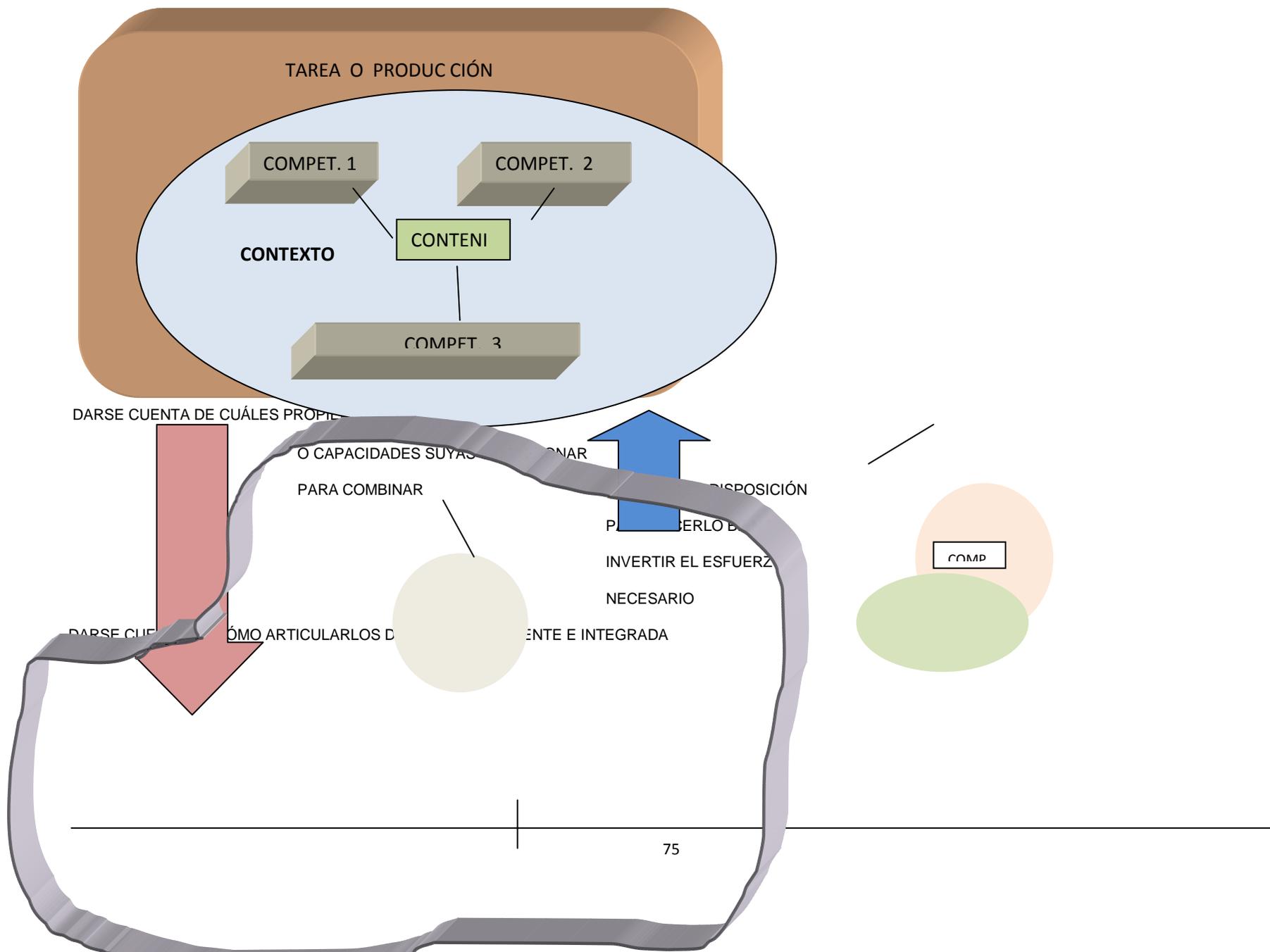
Ahora bien: ¿qué debe hacer un alumno/a enfrentado a tales actividades de aprendizaje?. Solo puede obedecer, es decir, cumplir en hacerlas. No queda casi margen para su creatividad, la expresión de pensamientos divergentes, la manifestación de modos propios de hacer las cosas, la fijación de criterios propios según los cuales proceder, la decisión de hasta dónde llegar con el esfuerzo en torno a ese conocimiento. Todo está determinado externamente, por el docente, y no hay lugar para la autorregulación, el autocontrol, la cognición situada, la toma de decisiones estratégicas de ajuste que lo lleven a acercarse mejor y más rápido a sus metas de aprendizaje. ¿Y esto por qué? ¿Por qué el docente es malo? ¿Por qué no cumple bien su función como tal?. No, es sólo que durante mucho tiempo hemos estado centrados en el conocimiento en lugar de estar centrados en quien tiene que aprender, que es el alumno. Cuando cambiamos la perspectiva, y nos centramos en el alumno, ya no podemos dejar de ver al aprendizaje como actividad estratégica de la persona, que debe llevarla a autogestionar la adquisición o apropiación de los saberes (teóricos o prácticos) que necesite. Por ello es que esta nueva perspectiva enlaza con la noción de **COMPETENCIAS**, puesto que esta obliga al alumno a “situarse” y a “verse a sí mismo” frente a una tarea o producción; a constituir esos conjuntos de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y disposiciones actitudinales articulados coherentemente que necesita para resolverla; a ir organizando y distribuyendo la tarea en el tiempo; a ir realizando todos los ajustes que hagan falta para lograrla con éxito. De modo que con esta nueva perspectiva, las órdenes secas no sirven de mucho, y es aquí cuando hace su aparición el concepto de *“prácticas de aprendizaje”*.

¿Qué son y cómo se formulan las prácticas de aprendizaje?-

Una **práctica de aprendizaje** requiere una actuación estratégica del alumno que le permita un desempeño competente. Esto significa que debe ser capaz de planificar, organizar y evaluar el desarrollo de su tarea o producción y, mientras la está ejecutando, debe ser capaz de ajustarla permanentemente a condiciones cambiantes. Las nociones de **METACOGNICIÓN** y **AUTORREGULACIÓN** son inherentes a la de práctica de aprendizaje. Implican que la “conciencia de” y la “reflexión sobre” los propios procesos cognitivos y de aprendizaje permiten ajustar y controlar el desarrollo de los acontecimientos al aprender, y decidir qué conocimientos y procedimientos poner en marcha y coordinar para resolver cada nueva coyuntura hasta que la práctica finaliza.

La ACTIVIDAD está externamente pautada en cuanto a sus requisitos de ejecución. La PRÁCTICA DE APRENDIZAJE exige al estudiante una toma de decisiones, conscientes e intencionales, respecto a la elección y coordinación de conocimientos, procedimientos y disposiciones actitudinales que necesita para cumplimentar una demanda de la tarea, dependiendo de las características del contexto de actuación propuesto. ¿Cómo se formulan? El trabajo con prácticas de aprendizaje *demanda al docente un trabajo de interlocución con el alumno (no la emisión de órdenes secas y escuetas), y a este un esfuerzo de “situación” frente a la tarea o producción que debe realizar*. La tarea es compleja, no simple, y requiere la puesta en articulación de muchos elementos del sujeto (conocimientos que posee o debe buscar, habilidades con que cuenta o debe desarrollar para este caso particular, destrezas que ya tiene o que debe procurarse para resolver este trabajo específico). Por eso la necesidad de *guiarlo a través del esfuerzo de interlocución: hay que ir “perfilando” lo que le requerimos que haga, pero a la vez dejando el margen necesario para que sea él/ella quien tome las decisiones relativas a cómo, cuándo, dónde, con quién, en qué forma lo hará*. Este “perfilado” es lo que equivale al “contexto de trabajo” que el docente fórmula para que el estudiante pueda trabajar en base al desarrollo de competencias, y así lograr resolver la práctica de aprendizaje.

Dado que el desarrollo del *contexto de trabajo* que cada tarea escolar implica es tan importante desde el punto de vista del despliegue de competencias para su resolución, precisemos algunas consideraciones en torno al mismo. El contexto de trabajo es una situación empírica que puede tomar la forma de un caso, un problema, un proyecto, una situación experimental, un relato, un incidente crítico u otra. Contiene una serie de elementos (escenario espacio-temporal; actores intervinientes; acciones que ellos realizan; trama de interacciones entre ellos; producciones que deben realizar; decisiones que deben tomar; sentimientos que los afectan). Estos componentes harán surgir, de manera natural y pertinente dentro de la situación, la necesidad de ejecutar una serie de tareas o producciones para cuya ejecución se requiere la movilización y aplicación de competencias. Se puede apreciar esto en el siguiente esquema:



En este enfoque, el docente se convierte principalmente en un *“creador u organizador de contextos de aprendizaje”*. Obviamente, las formas de enseñanza tradicionales deben ceder su preeminencia a otras estrategias más pertinentes o acordes al trabajo de despliegue de competencias, tales como el ABP (Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas), Resolución de Problemas, Estudio de Casos, Análisis de Incidentes Críticos, Enseñanza por medio de la Indagación, Proyectos de Trabajo. El trabajo dentro de un contexto amplio de tarea o producción permite la movilización, integración y aplicación de numerosas ideas, capacidades, habilidades y procedimientos que son propiedades o atributos del sujeto que aprende, resultando de ello competencia en la resolución de la situación específica que el contexto plantea. A modo de ejemplo, un solo contexto de trabajo, tal como la resolución de un caso, permite movilizar y combinar las siguientes capacidades y cualidades:

- Búsqueda de material bibliográfico.
- Selección y organización de la información pertinente al caso.
- Trabajo en equipo.
- Uso de argumentos fundados para la toma de decisiones sobre el caso.
- Uso del pensamiento crítico, lo cual implica por ejemplo, saber distinguir hechos de opiniones, supuestos de afirmaciones explícitas, conjeturas de evidencias, etc. que puedan ser importantes para resolver el caso.
- Producción textual, a fin de presentar la resolución del caso correctamente ya sea en forma escrita, oral o gráfica.
- Capacidad de liderazgo y desempeño de roles cooperativos en un grupo.
- Manejo de herramientas informáticas útiles para abordar o presentar el caso (Internet; elaboración de informes o ensayos; creación de Power Point).
- Capacidad para trabajar contra reloj si hay poco tiempo para presentarlo, sobre todo si hay otras tareas que realizar al mismo tiempo.
- Perseverancia.
- Mente abierta a otros juicios sobre el caso.
- Respeto por los aportes de los demás.

Es muy importante la noción de contextos de trabajo, ya que implica la posibilidad de que un mismo contenido (concepto o principio por ejemplo) sea abordado en distintas situaciones (reales o ficticias; pasadas o presentes; intradisciplinarias o extradisciplinarias), lo cual permite aperturas multi o interdisciplinarias sumamente significativas e interesantes para los alumnos, y un abordaje mucho más realista de los contenidos escolares.

Obviamente, a medida que los docentes interactúan con los alumnos y configuran los ambientes o escenarios destinados a educarlos, van desarrollando un verdadero repertorio de prácticas pedagógicas. Los principios de *contextualización* y *pluralismo metodológico* se vuelven indispensables a la hora de diseñar contextos de aprendizaje apropiados.

CAPÍTULO IV

Concepción curricular fundante de la nueva propuesta formativa del Colegio Nacional de Monserrat

SOBRE EL CONCEPTO DE CURRÍCULO

Un concepto de currículum que nos parece importante es el que afirma lo siguiente:

"Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"⁶. Se concibe pues, como un conjunto de procedimientos hipotéticos a aplicar en clase con el que los profesores pueden experimentar, como base de la traducción reflexiva de las ideas educativas a la acción educativa.

A menudo se toma la palabra en un sentido idealista, esto es, como si simplemente se tratara de una idea en el sentido nominalista. Es decir un concepto sin más. Una idea como si todos los currícula concretos fueran imitaciones más o menos imperfectas del ideal conceptual. "Sin embargo el currículum no es un concepto en este sentido, sino una construcción cultural"⁷. Es una forma, un modo de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

El currículum no es una deducción lógica sino una construcción sociológica y constituye una parte integrante de la cultura de una sociedad.. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse los elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como reflejo de un determinado medio social.

Pensar en el Currículum. es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana. En otro sentido, el currículum., si es valioso, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación. A su vez una idea clara de mundo y de hombre. Proporciona además un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y el aprendizaje, implica pues una concepción sobre la enseñanza.

⁶Stenhouse: Investigación y desarrollo del currículum. pág. 29.

⁷Grundy: Producto o praxis del currículum. pág. 19.

La concepción a la que adherimos no es neutral desde el punto de vista teórico; ella está orientada por un conjunto de ideas interrelacionadas sobre la naturaleza de la educación, el conocimiento, el aprendizaje, el mismo curriculum y la enseñanza. Estas ideas, se organizan y aclaran en el proceso.

A veces cuando hablamos del Curriculum pensamos, y con la intención de simplificar, señalamos que es lo que está ahí, es lo que los estudiantes estudian. Por otro lado, cuando se comienza a develar su origen, sus implicaciones y los agentes que implica, los aspectos que condiciona y los que por él son condicionados, nos percatamos de que en ese concepto se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que optamos de una manera determinada⁸.

Si bien tiene varios sentidos, aquí lo entendemos concretamente como la carrera del estudiante, refiriéndose a los contenidos de este recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo. Es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que a su vez regulará la práctica didáctica que se desarrollará durante la escolaridad.

Desde otro punto de vista como lo consideraba Bernstein (1988), el Curriculum en términos prácticos es entendido como todo lo que ocupa el tiempo escolar, entonces este es algo más que lo que tradicionalmente se viene aceptando como contenido de las áreas o materias escolares. De otro modo no podrían entenderse las proyecciones prácticas de determinadas finalidades de la educación que tiene que ver con la educación moral, la creación de actitudes, sensibilidades, la preparación para entender el mundo, etc. A la educación le presumimos la capacidad de que sirva para desarrollar al ser humano como individuo y como ciudadano, su mente, su cuerpo y su sensibilidad.

Entonces se requiere que el curriculum se plasme en un texto que contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrollar una acción holística capaz de despertar en los sujetos procesos que sean propicios para alcanzar esas finalidades. Hay que evitar la sinécdoque de hacer de la enseñanza de contenidos la única meta de las escuelas, así como el procurar que los docentes se perciban a sí mismos, en tanto profesionales, como enseñantes-educadores de un texto curricular comprensivo de “amplia cobertura”, reconociendo que el principio de los fines, y por lo tanto las funciones de la educación escolarizada, son más

⁸Sacristán, José Gimeno. Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. página 21

amplios que aquello que normalmente se reconoce como contenidos del curriculum. Esta observación sirve para no perder de vista aspectos fundamentales acerca de los actuales hay que velar en los centros y las aulas⁹.

En este sentido tenemos que entender además que el Curriculum no es un proceso lineal donde sin más se traduce en la enseñanza y en el aula lo que esta prescripto en los programas, sino que es el resultado de una relación, un vínculo entre docentes y alumnos en los que los primeros gestionan el curriculum en el aula, median el contenido a enseñar cargado de valores, actitudes, acciones y lo condicionan y hasta lo determinan.

Es menester recalcar que para estos logros, el curriculum tiene que ampliar su visión en cuanto al tradicional formato de asignaturas o materias, más allá incluso de las áreas e incluir otros formatos tales como los de taller, seminarios, proyectos, módulos, conferencias et simila, es decir, actividades que lo acerquen más al logro de los fines dinámicos de la educación y que exige para el mundo actual.

⁹Op.cit ut supra pág. 31

CAPÍTULO V

Consideraciones relativas a la evaluación de los aprendizajes y las competencias

SOBRE NOCIONES DE COMPETENCIA, APRENDIZAJE, EVALUACIÓN Y SUS MOMENTOS. NIVELES

Las nociones de competencia y aprendizaje (entendido este como una actuación estratégica del alumno basado en una toma de decisiones conscientes e intencionales destinadas a lograr autorregulación y autocontrol del propio proceso de gestión y apropiación del conocimiento), están totalmente conectadas a una práctica educativa en la que la reflexividad, la pluralidad de opciones y propuestas es la norma. También lo es en materia de evaluación, tanto en lo que atañe a sus criterios como a sus métodos. Si la noción de competencia y las nuevas conceptualizaciones de aprendizaje y de enseñanza han hecho su aparición en el escenario educativo, entonces el objeto de la evaluación debe también cambiar sustancialmente. No parece aceptable seguir empleando las mismas herramientas que se utilizaban para llevar a cabo una práctica que más se entendía como cercana al examen, en tanto éste implicaba un verdadero ejercicio del poder y exigía una determinada y única construcción del saber. La evaluación tiene ahora una nueva oportunidad: la de contribuir a mejorar la calidad y equidad en la educación, *centrándose en la apreciación de tareas contextualizadas, auténticas y situadas, llevadas a cabo por individuos y/o comunidades de práctica, que no solamente realizan actividades sino que las despliegan dentro de ciertas prácticas culturales y de construcción de una identidad adecuada como miembros del grupo.*

Queda enlazada así con la noción de *contextos* en tanto escenarios de aprendizaje, en los que la autenticidad y situación espacio-temporal de las tareas propuestas se convierten en características fundamentales para enmarcar el desarrollo de competencias transversales y específicas. Evidentemente, el aprendizaje, desarrollo y uso de competencias por parte del alumno y de la comunidad de práctica pone de relieve aspectos intencionales, deliberativos, reflexivos y de toma de decisiones de los estudiantes en el momento en que estos tienen que afrontar y resolver situaciones. Por lo tanto, una evaluación que sea útil en un caso así tendrá que reunir las notas características de ser: *continuada, procesual, contextual y estratégica, de manera tal que sirva a la función reguladora que debe estar en la base de toda actuación estratégica o competente.*

Esta nueva apertura ha significado, al decir de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1983), una nueva dirección para la evaluación en cuatro aspectos, a saber:

- “Una apertura conceptual, para incluir no sólo los resultados esperados sino también los que sin ser esperados han ocurrido;
- Una apertura de enfoque, que oriente el interés y la mirada más allá del producto para acercarse al modo en que fue producido, es decir, al proceso;
- Una apertura metodológica, que libera la búsqueda de información de las limitaciones de lo mensurable, y que se interesa tanto por los hechos como por las razones de los participantes;
- Una apertura ético-política, que incorpora a la valoración diferentes criterios y valores, siendo conscientes de las consecuencias de todo proceso evaluador”.

Ahora bien, la pregunta es: dada la variedad de competencias básicas (tanto transversales como disciplinares) y de los contextos de aprendizaje en que ellas se utilizan ¿es posible elaborar un modelo representativo de los componentes esenciales de evaluación de las competencias básicas que sirva de referente a docente y alumno?

Creemos que sí es posible, si uno trata de rescatar y poner de relieve “lo común” del aprendizaje de todas esas competencias. Así, por ejemplo, creemos que en la evaluación del aprendizaje de competencias es posible orientarse por los siguientes criterios:

AL INICIO DEL PROCESO:

- Interpretación inicial que el alumno o la comunidad de práctica hace de la tarea o producción demandada.
- Grado de rigor y formalidad con que dicha representación inicial le permite planificar el proceso.
- Grado de anticipación de las condiciones precisas para trabajar.
- Grado en que dicha representación inicial se corresponde con el contexto.
- Criterios para valorar las diferentes opciones de actuación y elegir una.
- Recursos de representación y planificación de la acción.

DURANTE EL PROCESO:

- Orden de actuación globalmente correcto.
- Mantenimiento de una actuación global integral.
- Grado de iniciativa que muestra en la actividad.
- Uso del plan inicial para completar aspectos y revisar lo previsto.
- Progreso que muestra en el rigor y la habilidad con que dirige y ejecuta.
- Grado de autocontrol de la tarea.
- Recursos previstos allí donde se siente menos experto.
- Carácter creativo del proceso.
- Capacidad para resolver inconvenientes con ayuda de otros.

AL FINAL DEL PROCESO:

- Incremento de la cantidad relevante de información sobre el uso de la competencia.
- Comprensión de los componentes que la constituyen y del orden en que quedan distribuidos.
- Capacidad para realizar una actividad bajo una organización integral.
- Uso adecuado de diferentes lenguajes para interpretar la información.
- Soltura en el empleo de estos lenguajes y capacidad para explicar y describir cómo hacer algo.
- Grado de conciencia del alcance de las decisiones que ha tomado durante todo el proceso de trabajo.
- Valoración del procedimiento empleado y de si va a ser útil o no.
- Diversidad de aplicaciones y variaciones del proceso de carácter creativo que se le puedan ocurrir y que, además, se encuentra en disposición de probar su efectividad.

Sin embargo, aun cuando estos criterios son importantes de tener en cuenta para alimentar la función reguladora a la que antes aludimos, también es necesario hacer saber a los alumnos que existe otra forma de evaluar si el desempeño de una persona es competente o no. Esta otra forma es muy empleada en el mundo laboral, y también en diversos contextos académicos. Se basa en la utilización de una escala de niveles que marca el grado en que una competencia se evidencia en un desempeño determinado. Así, el grado A, significa un desempeño alto; el grado B, significa bueno; por encima del estándar; el grado C, mínimo requerido para el trabajo o empleo; el grado D, insatisfacción. Veamos un ejemplo, extractado y adaptado de Moya Otero y Luengo, 2011, pág. 144-147, que muestra un ejemplo de escala de niveles elaborada en Canarias (España), por el CEP Los Llanos de Aridane, y que aquí ha sido reducido y adaptado para su presentación dada su extensión. La tarea seleccionada para que los alumnos realizaran fue la siguiente:

“Hagan una lista de normas que según uds. se deberían seguir a la hora de realizar una acampada en una zona de reserva de cara a su conservación. Elaboren un cartel que recoja las mencionadas buenas prácticas y que presida el lugar de la acampada los días que dure la misma y que rompa lo menos posible con el entorno natural. Se decidirá el cartel ganador mediante un concurso”.

COMPETENCIA: RESOLUCION PROBLEMAS	NIVEL A	NIVEL B	NIVEL C	NIVEL D
PROBLEMAS DETECTADOS	Los estudiantes identifican más de cuatro problemas u obstáculos que hay que cambiar.	Los estudiantes identifican al menos cuatro problemas que hay que cambiar.	Los estudiantes identifican al menos tres problemas que hay que cambiar.	Los estudiantes identifican menos de tres problemas que hay que cambiar.
SOLUCIONES PROPUESTAS	Los estudiantes identifican más de cuatro soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.	Identifican al menos cuatro soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.	Identifican al menos tres soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.	Identifican menos de tres soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.
PLANIFICACIÓN/ORGANIZACIÓN	Puede describir la intención y el plan del mural completo y cómo cada parte contribuye para completarlo. Trabaja en equipo para tener un plan general sobre lo que hará antes de empezar.	Ha planificado cuidadosamente su parte del mural y puede describir cómo realizará el trabajo. Explica una visión de su parte. Obtiene opiniones de los miembros del equipo sobre el plan para su contribución antes de empezar.	Ha planificado su parte del mural y puede describir cómo realizará el trabajo. Explica una visión de su parte. No solicita muchas opiniones del grupo cuando hace su plan.	Empieza a realizar el trabajo sin ninguna evidencia de planeamiento o enfoque.
ATRACTIVO Y ORGANIZACIÓN	El mural tiene un formato excepcionalmente atractivo y una información bien organizada.	El mural tiene un formato atractivo y una información bien organizada.	El mural tiene la información bien organizada pero le falta atractivo.	El formato del mural y la organización del material son confusos para el lector.
INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS	El texto y diseño resultante integra todos los contenidos bajo estudio en torno a la tarea (ecosistemas, paisajes, diseño gráfico, producción escrita, educación ambiental).	El texto y diseño resultante integra los contenidos trabajados, pero con mayor realce de algunos respecto de otros.	El texto y diseño resultante integra sólo unos pocos contenidos, dejando de lado aspectos importantes.	El texto y diseño resultante evidencian muy bajo nivel de integración de contenidos.

Este tipo de escalas parte de tomar los componentes de la competencia (en el recorte y adaptación aquí efectuados son los que figuran en el eje vertical), y desglosarlos en una serie de niveles (eje horizontal) que contienen descripciones de los desempeños propios en cada uno de ellos. Aquí cabe una pregunta importante: si estas descripciones pueden generalizarse y ser utilizadas por todos los docentes y todos los alumnos de todas las instituciones por igual. Y la respuesta es que, si bien pueden llegar a constituir referencias a tomar en cuenta, lo cierto es que todo el trabajo de desarrollo y evaluación de competencias se despliega en contextos de aprendizaje situado, contextos complejos, únicos, singulares, y por lo tanto la elaboración de estas herramientas para la evaluación de competencias debe ser también situacional y contextualizada. En síntesis, cada centro educativo y cada equipo docente debe construir sus propias “*matrices de evaluación de competencias*”, que así es como se denominan cuadros del tipo presentado más arriba.

Estas matrices se conocen también con el nombre de “*rúbricas*”, que básicamente constituyen herramientas para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado por los alumnos en cada una de las competencias como consecuencia de la realización de una determinada tarea o producción. Facilitan la calificación del desempeño del estudiante, sobre todo en aquellas cuestiones, temas o espacios curriculares que son complejos, imprecisos y subjetivos. Permiten una verdadera valoración del aprendizaje realizado, tanto desde la perspectiva del estudiante individual como de la de su participación en una comunidad de práctica. Obviamente, su creación debe ser contextualizada y situada, puesto que las tareas o producciones que evalúan también son construidas de esta misma manera. De este modo puede decirse que una *rúbrica* es una matriz de evaluación que contiene una serie de componentes a ser valorados (eje vertical), una serie de grados o niveles de dominio de los mismos (eje horizontal), y una serie de descriptores o indicadores que van a permitir su evaluación (celdas de la tabla).

La rúbrica se transforma así en una especie de marcador fiable de la aparición de una competencia, ya que su mismo modo de construcción (en equipo docente de área, curso o ciclo) contribuye a lograr un grado de consenso suficiente.

Evidentemente, el proceso de evaluación de las competencias no puede hacerse apelando al examen como única forma de recolección de información sobre el desempeño del alumno. Se requiere de un conjunto de técnicas e instrumentos, entre los que pueden citarse la observación, la realización de encuestas, la producción y la documentación. El uso de todas estas técnicas permitirá dar a la evaluación de competencias una riqueza y penetración informativa que con el solo examen no se lograría. El interés al evaluar debe estar centrado no en que la evaluación sea exacta, sino en que sea rica y tenga vigor, no rigor (Zabalza, 1987).

Por lo tanto, al evaluar competencias la atención debe estar centrada en la realización de tareas contextualizadas que han hecho los alumnos, para obtener información relevante sobre las producciones que ellos han realizado para desarrollar las competencias involucradas. La ejecución de tareas y los productos que proporcionan pueden ser una de las principales fuentes de información para la evaluación de las competencias. La incorporación del denominado cuaderno de trabajo o carpeta del alumno, se vuelve un instrumento de primer orden dentro de la recolección de información para la evaluación, solo que con una estructura ordenada y más actualizada al empleo de formatos tecnológicos apropiados. El llamado “portfolio” y la “carpeta virtual” son de una gran ayuda en este sentido.

El *portfolio* es una colección deliberada de trabajos de los alumnos que integra: el contenido de su aprendizaje, procesos metacognitivos de reflexión y autoevaluación, y elementos para la evaluación de la enseñanza. Su contenido puede incluir:

- Introducción: carta de presentación personal y del portfolio
- Trabajos obligatorios y optativos, acompañados de una justificación de la elección realizada
- Reflexión del alumno en relación con su propio desempeño
- Conclusión evaluando la tarea docente

Es importante trabajar lo elegido como optativo para incluir, por cuanto permite visualizar cuáles han sido las prácticas más valoradas por los alumnos, aquellas que promovieron la reflexión en mayor medida, la comprensión y la transferencia de conocimientos.

La *carpeta virtual*, si bien es muy parecida al portfolio, hace mayor hincapié en la creación de un espacio virtual de gestión del conocimiento por parte del propio estudiante. Está dirigida a la autogestión del aprendizaje realizado en los distintos espacios curriculares y está al servicio del alumno, quien es el “propietario” del espacio virtual. En la carpeta, el alumno elabora reflexiones, presenta tareas, adjunta archivos, imágenes, videos que necesita. Es él quien ordena y organiza la carpeta, y solo cuando piensa que las evidencias allí reunidas están completas, entonces la publica. Allí los profesores tienen ocasión de comentarlas y hacer sugerencias que les permitan mejorar o ampliar sus experiencias, siempre desde perspectivas más fundamentadas.

En un primer momento, son los docentes los que establecen un cierto número de evidencias obligatorias que debe reunir la carpeta, y especifican los resultados de aprendizaje y las competencias sobre cuyo logro existe expectativa. De ahí en más, es el alumno el que debe interpretar y organizar sus aportes y reflexiones de manera personal y adaptada a su estilo de aprendizaje y a su manera de expresarse. Al final del proceso, el alumno debe incluir un informe de autoevaluación consistente en una narración sobre

el desarrollo personal de competencias alcanzado y los resultados de aprendizaje logrados, especificando los aspectos en que él/ella creen que deberían mejorar (Pagés, Cornet y Pardo en “Buenas prácticas docentes en la universidad”, 2010, pág.100).

CAPÍTULO VI

**Modelo adoptado para la construcción
del diseño curricular
del nuevo plan de estudios del
Colegio Nacional de Monserrat
para la orientación humanista**

LOS ORGANIZADORES CURRICULARES

El presente Diseño Curricular, visto ahora desde la perspectiva de un programa de estudios y de formación, destinado a la educación secundaria de los alumnos en la orientación humanista en el Colegio Nacional de Monserrat, adopta para su elaboración una serie de **organizadores curriculares** derivados, obviamente, de los enfoques y nociones pedagógicas centrales expresadas en los capítulos precedentes.

Dichos organizadores son los siguientes:

- Siete **ejes centrales de formación**, que constituyen grandes cuestiones o preocupaciones centrales alrededor de las cuales se seleccionarán y estructurarán las finalidades formativas buscadas como resultados de aprendizaje concretos.
- Nueve **competencias transversales o generales** que es importante trabajar y ayudar a desarrollar en torno a cada uno de los ejes centrales propuestos.
- Cinco **áreas curriculares de formación** en las que las competencias transversales y los ejes centrales antes mencionados deben jugarse.
- Un determinado número de **unidades o espacios curriculares** que constituyen cada área, con sus respectivos contenidos y propuestas de aprendizaje y evaluación, en consonancia con las competencias transversales y ejes centrales seleccionados.
- Un determinado número de **competencias específicas** que se trabajan desde cada una de dichas unidades curriculares para bajar, de manera contextualizada, todos los elementos citados a la vida real del aula y operacionalizarlos en el proceso de aprendizaje que vive el sujeto.
- Un determinado número de **objetivos generales o grandes expectativas de logro** buscados como resultados concretos de aprendizaje.

- Una determinada cantidad de **criterios específicos** que guiarán los procesos de selección, organización, secuenciación y distribución de contenidos, metodologías de trabajo (tanto a nivel de la enseñanza como del aprendizaje) y formas de evaluación que se aplicarán dentro del nuevo Plan de Estudios.

Veamos cada uno de estos componentes:

EJES CENTRALES DE FORMACIÓN

Consideraremos aquí al sujeto que accede a la escuela secundaria, tanto desde una perspectiva individual como colectiva: el sujeto adolescente. Desde este ángulo, se trata de un sujeto que se encuentra en proceso de estructuración de su identidad, debiendo configurar la misma en torno a una determinada visión del mundo, y que a su vez busca y necesita manifestarse mediante un cierto poder de acción.

Educar a un adolescente para el mundo de hoy exige ir dirigiendo el esfuerzo y el trabajo formativo hacia importantes y complejas dimensiones tanto de la persona como del mundo físico y social, dimensiones que representan aspectos importantes de lo que es vivir en la época actual, y que han sido condensadas en la formulación de los ejes como proposiciones. Permiten dirigirse hacia o marcar núcleos de cuestiones insoslayables en la educación secundaria de los jóvenes de hoy, que hasta se traducen en verdaderas preocupaciones sociales y culturales, ya que no es posible hoy, por ejemplo, dejar de lado el papel de los medios de expresión y comunicación (tanto personales como colectivos), la emergencia de nuevas formas de ciudadanía como expresión de la relación entre persona y sociedad, la necesidad imperiosa de cuidado del medio ambiente y de la salud individual y colectiva de manera de propender al bienestar, el impresionante avance tecnológico y su impacto sobre el hombre, el conocimiento y los valores. Así pues, estas dimensiones constituyen el contexto y trasfondo dentro del cual adquieren determinado sentido y valor los contenidos de la escuela secundaria, puesto que es dentro de ellos donde habrá que hacer jugar la selección y organización de saberes y experiencias educativas de los alumnos, de modo que estos resulten bien preparados para enfrentar el contexto epocal en el que les toca vivir.

Así pues, siete son los ejes centrales de formación seleccionados en el nuevo Plan de Estudios, en torno a los cuales debe girar la propuesta de educación secundaria en cada uno de sus espacios o unidades curriculares:

1. Los aportes de los saberes clásicos eruditos y científicos contemporáneos para el conocimiento, comprensión y transformación del mundo actual (Vinculado a objetivos 1-10-13).
2. La importancia de la formación en valores como base de conductas éticas y democráticas a nivel individual y social.(Vinculado a objetivos 18-20-21-23-26).
3. La significación de las competencias lingüísticas como medio de expresión, comunicación de ideas y perspectivas (Vinculado a objetivos 4-5-6-7-17).
4. El desarrollo de los aspectos estéticos como expresión del pensamiento creativo y apertura a la creación, producción y goce del arte en sus diversas manifestaciones (Vinculado a objetivos 14-15-16-25).
5. La construcción de la subjetividad en sus dimensiones biológica, psicosocial y cultural (Vinculado a objetivos 19-22-24).
6. La construcción de una ciudadanía plena y consciente de sus derechos, obligaciones y compromisos (Vinculado a objetivos 3-11-23-25-26).
7. La relación con las tecnologías y sus herramientas tanto en su dimensión expresivo-comunicativa como procedimental (Vinculado a objetivos 2-9-12).

El trabajo con ejes centrales de formación como organizador curricular de mayor nivel arrastra una consideración importante respecto a las áreas de formación que integrarán la estructura del Plan de Estudios, y que desde ya vamos adelantando: las **áreas** constituyen organizadores curriculares que marcan agrupamientos de disciplinas o espacios que comparten similares visiones y preocupaciones teóricas y epistemológicas en torno a un determinado objeto de conocimiento. En este sentido, a veces incurren en la desgracia, por decirlo así, de acentuar sus límites fronterizos, provocando una especie de cierre hacia su interior por parte de los espacios que las forman, sobre todo cuando las áreas curriculares se han constituido no sobre la base de una preocupación central o de un eje convocante, sino sobre la base de un campo de conocimiento (como las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, las

Ciencias Exactas, las Ciencias Humanas). Por eso, para evitar el aislamiento dentro de un área en particular, se vuelve necesario encontrar la forma de que esas fronteras se vuelvan lo más porosas posibles, lo más abiertas a la interacción con otras perspectivas y dimensiones que sea posible, a fin de que el estudiante acceda a visiones más totalizantes y articuladas de los saberes. Eso se logra cuando los *ejes centrales de formación son tenidos en cuenta por todas las áreas sin excepción*.

Esto quiere decir que, a diferencia de esquemas corrientes de trabajo escolar en los que cada área selecciona y se vincula en mayor medida a ciertos ejes (pero no a los otros que son asumidos por otras áreas), *aquí se trata de que todas las áreas asuman todos los ejes*, puesto que se parte del supuesto de que los mismos representan, en su conjunto, una serie de importantes cuestiones y preocupaciones respecto de las cuales los alumnos deben ser formados desde distintas perspectivas. De este modo, se asegura que dichas cuestiones-eje estén presentes en todas las áreas, solo que tratadas desde la particular y específica perspectiva de cada una de ellas. Así pues, *para la selección de contenidos de los espacios curriculares que constituyen cada área es importante la lectura, análisis y deliberación concreta en torno a qué contenidos son necesarios de incluir para que todas las cuestiones-eje queden adecuadamente representadas*.

Por ello, los espacios o unidades curriculares deberán cuidar, a nivel de la selección de contenidos y propuestas de aprendizaje que realicen, que los mismos tiendan efectivamente al trabajo de *formación en y despliegue de estos siete ejes*.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

En cada uno de los ejes centrales de formación citados, es importante en el contexto actual que los alumnos sean competentes en:

1. Buscar, organizar y comprender información de diverso tipo.
2. Resolver problemas.
3. Ejercer el juicio crítico.
4. Desplegar un pensamiento creativo y la capacidad de proyectarse.

5. Comunicarse de manera apropiada, en diferentes tipos de lenguaje, tanto a nivel de la producción como de la expresión de mensajes.
6. Tomar decisiones en base al uso de argumentos fundados.
7. Cooperar con otros y trabajar en equipo.
8. Dominar y utilizar adecuadamente las tecnologías de la información y las comunicaciones.
9. Darse a sí mismo métodos eficaces de trabajo en distintos campos del saber y del quehacer humanos.

¿Por qué estas nueve competencias? Porque ellas representan, de modo suficientemente abarcativo, las estrategias generales de operación y acción que una persona educada despliega en los diferentes campos del saber y del quehacer humanos para poder desempeñarse de manera eficaz dentro de los mismos.

Como se aprecia, estas competencias se denominan *transversales* por cuanto *todas ellas son necesarias de trabajar y desplegar en cada una de las dimensiones a las que los ejes centrales de formación se refieren*. Esto significa que todas las áreas y espacios o unidades curriculares que incluya la grilla del nuevo Plan de Estudios, deberán exhibir una selección de contenidos y propuestas de aprendizaje que realmente tienda a la consideración y desarrollo de las competencias transversales citadas, al abordar cada uno de los ejes explicitados más arriba.

LAS ÁREAS CURRICULARES DE FORMACIÓN

Por lo expresado anteriormente, consideramos en el Diseño Curricular del Nuevo Plan de Estudios la reagrupación de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que los alumnos deben adquirir, en cuatro grandes áreas, a saber:

1. Expresión y Comunicación

2. Ciencias Exactas, Físicas y Naturales
3. Ciencias Sociales
4. Ciencias Humanísticas

Cada unidad o espacio curricular integrante de la grilla de la orientación encuentra su ubicación en alguna de las áreas citadas, desde la cual se brindan perspectivas teóricas o marcos epistemológicos y criterios de trabajo, en base a los cuales se efectuará la selección de contenidos y propuestas de aprendizaje que tiendan al trabajo de *formación en y despliegue* de las competencias citadas, dentro de los ejes centrales de formación explicitados. Los marcos epistemológicos pretenden dejar claro el enfoque gnoseológico y axiológico desde el cual se realiza la selección y organización de saberes propios del área curricular, de modo de dar fundamento claro a la inclusión (o exclusión) de determinados contenidos.

Obviamente, las áreas curriculares constituyen la base de creación de los Departamentos en tanto formas de organización del trabajo docente en la institución y de socialización profesional específica, puesto que se apunta a la constitución de equipos de trabajo coordinados que se conviertan en verdaderas comunidades de aprendizaje y de práctica. Los Departamentos estarán a cargo de un Director y serán:

- **Dentro del Área Expresión y Comunicación:**

- Dpto. de Lengua Materna o Dpto. de Lengua Materna y Modernas - 30 hs.
- Dpto. de Lenguas Modernas extranjeras - 24 hs
- Dpto. de Lenguas Clásicas – 25 hs
- Dpto. de Educación Física – 21 - hs
- Dpto. de Educación Artística - 23

- **Dentro del Área Ciencias Exactas, Físicas y Naturales:**

- Dpto. de Matemática y Física - 39 hs
- Dpto. de Ciencias Naturales y Tecnología - 28 hs

- **Dentro del Área de Ciencias Sociales:**
 - Dpto. de Historia y Geografía – 40 – hs
 - Dpto. de Ciencias Jurídicas y Sociales – 20 hs

- **Dentro del Área de Ciencias Humanísticas**
 - Dpto. de Ciencias Humanísticas – 20 hs

UNIDADES O ESPACIOS CURRICULARES Y SUS CONTENIDOS

Se abarca con esta denominación a las tradicionales disciplinas, como así también a las propuestas de aprendizaje que revisten otros formatos y tiempos pedagógicos distintos, pero que son tan valiosas como las disciplinas en cuanto a su potencia formativa se refiere (talleres; seminarios; proyectos de diverso tipo; laboratorio; etc.). Sin importar el formato, todos los espacios deben realizar su selección de contenidos y propuestas de aprendizaje en la línea: marco epistemológico del área – competencias transversales – ejes de formación del alumno adolescente. Esto significa que, dentro de todo el espectro posible de contenidos que un espacio curricular podría desarrollar en cada año, se deben seleccionar prioritariamente aquellos que contribuyan al tratamiento de los siete ejes centrales mencionados. Por lo tanto, solo se deben incorporar aquellas cuestiones de gran riqueza y potencia generativa, que sean imprescindibles para el abordaje y despliegue de las competencias tanto transversales como específicas que se puedan tocar dentro de cada eje de formación.

Además, será necesario (e importante) especificar, a modo de ejemplos, los **contextos** dentro de los cuales dichos contenidos se abordarán. Esto merece una pequeña aclaración: *los contextos constituyen escenarios de abordaje de los contenidos y despliegue de las competencias*, que pueden ser de carácter espacio-temporal con diversos actores e intereses en juego, o bien tener la forma de determinadas tramas teóricas o conceptuales que sirven de fondo para el tratamiento (como cuando uno dice, por ejemplo, que se enseña geometría dentro de un contexto algebraico o dentro de un contexto estadístico; o

cuando se enseña el género narrativo en Lengua por ejemplo, dentro de un contexto de lectura o dentro de un contexto de escritura o de habla, o bien se enseña Literatura en un contexto histórico).

Es importante explicitar algunos (al menos tres o cuatro) contextos de abordaje de los contenidos y despliegue de competencias, para que los alumnos adviertan que un mismo concepto, grupo conceptual o principio teórico puede ser abordado en distintas realidades o situaciones, y para que quede claro y se aprecie cómo ha variado a través del tiempo. Por esto la selección de contenidos es delicada: normalmente, lo que uno lee como “contenidos” en los Diseños Curriculares son, en realidad, lo que conocemos como temas. Esto es lo que hay que tratar de NO hacer: mencionar “temas” (como cuando uno dice, por ejemplo en Historia, “Las civilizaciones de la Mesopotamia”). El problema de esto es que se pierden o desdibujan los conceptos y principios que son importantes de tratar (la noción de Estado y Poder, la noción de estratificación social por ejemplo), y que también podrían ser trabajados en otros contextos diferentes (como Roma, o la Edad Media o el Siglo XIX por ejemplo), y terminan siendo reemplazados por una visión de que “lo importante” es “Medos y Persas”, “Asiria y Caldea”, “Egipto”, etc., en lugar de que lo importante sea saber y comprender los conceptos de Estado y Poder, clases sociales, estratificación, etc..

Por eso, para realizar la selección de contenidos conviene más proceder pensando qué conceptos, grupos conceptuales o principios son importantes de enseñar y aprender y dentro de qué contextos se van a presentar para su aprendizaje y enseñanza, y con cuáles competencias se pueden articular mejor, que proceder pensando en cuáles temas hay que incluir: los temas parecen tener la dudosa tendencia a ocultar, a no dejar captar, los conceptos y principios importantes que hay que abstraer y que son los que deberían quedar claros en los estudiantes, para que luego constituyan herramientas de interpretación de nuevas realidades o escenarios (o contextos). Por lo tanto, en la sección de contenidos, señalaremos los conceptos y principios del espacio curricular que son importantes de aprender con relación a cada eje central de formación, e indicaremos los contextos dentro de los cuales recomendaremos su adquisición o tratamiento.

No es que con esto dejemos de lado los temas: si se analiza a fondo la cuestión, se observa que los famosos temas son la resultante de: conceptos o principios teóricos + contexto de abordaje. Así, cuando decimos “Civilizaciones del Antiguo Oriente”, aludimos al tratamiento de ciertos conceptos importantes (como los de civilización, estratificación social u otros más por ejemplo) dentro del contexto de la China o la India de hace miles de años antes de Cristo. El problema está en que a nuestros alumnos parece quedarles claro “China” e “India”, pero no así “estratificación social” (por tomar uno de los citados), que sería lo realmente potente y rico para explorar en otras situaciones y para utilizar como herramienta interpretativa o analítica.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Además de su conexión con las competencias transversales ya citadas, cada espacio curricular aporta al Diseño Curricular general de la orientación una peculiar articulación e integración de saberes, procedimientos, habilidades, destrezas, valores y disposiciones actitudinales que se traducen en *competencias específicas* del mismo que el alumno debe dominar. Estas competencias específicas están también referidas a las competencias transversales y a los siete ejes centrales de formación antes citados, sólo que ya tratados desde la particular perspectiva de cada espacio curricular de la grilla. Serán presentadas en cada uno de los espacios curriculares respectivos.

OBJETIVOS GENERALES O GRANDES EXPECTATIVAS DE LOGRO

Constituyen la expresión de los principales resultados de aprendizaje y formación buscados en los alumnos con la implementación de la nueva propuesta curricular. Condensan perspectivas e interpretaciones respecto de cuestiones filosóficas, epistemológicas, psicosociológicas, pedagógicas y didácticas por las que se ha hecho una opción consciente y fundada, que conducirán la formación de los alumnos en una dirección específica (lo cual no significa cerrada). Marcan rumbos y prescripciones concretas respecto de lo que se quiere lograr durante el proceso de formación en los aspectos humanístico, social, cultural, científico y tecnológico.

Este ítem implica especificar los resultados de aprendizaje concretos respecto de los cuales se tiene expectativa de alcance y producción por parte de los estudiantes (aunque esto no significa que ellos sean los únicos que se han de valorar). Indudablemente, deben estar descriptos con claridad, a fin de que constituyan una orientación tanto para docentes, como para padres y estudiantes, sobre todo en el momento de evaluación. El diseño curricular los incluye tanto en niveles generales como específicos, estos últimos a nivel de cada una de las áreas curriculares. Reiteramos aquí lo que ya señaláramos antes: no es que cada área incluya solo los objetivos o expectativas de logro que son propios o exclusivos de dicho campo de conocimiento, sino que debe incluir objetivos o expectativas derivados de *todos* los ejes centrales de formación *mirados desde la perspectiva del área en cuestión*.

Los **objetivos generales** propuestos para el nuevo Plan de Estudios del Colegio serán los siguientes:

- Conocer, analizar y adquirir conocimientos y procedimientos básicos provenientes de los saberes eruditos y científicos propios de la cultura de nuestro tiempo, que permitan comprenderse a sí mismo y al otro como persona, e interpretar el mundo que nos rodea de manera realista.
- Adquirir las competencias necesarias para la futura inserción en estudios de nivel superior y para un mejor desenvolvimiento en la sociedad.
- Vincularse con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología comprometiéndose con los valores humanistas de respeto, solidaridad, justicia y verdad.
- Desarrollar competencias comunicativas que le permitan vincularse con los otros como personas, comprender los mensajes de los medios de comunicación masivos y de las nuevas tecnologías, y expresarse de modo coherente, prudente y preciso en lo referido a sus pensamientos, sentimientos y emociones.
- Fortalecer el protagonismo de la lectura y la escritura, fomentando la apreciación de los valores culturales transmitidos a través del hecho literario universal como condición básica para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.
- Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas, que le permitan comprender y expresarse en una o varias lenguas extranjeras desarrollando una mirada plurilingüística.
- Adquirir una cultura lingüística que le permita ser un lector/receptor reflexivo y crítico y un escritor competente e interlocutor atento.
- Apropiarse de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexiva y críticamente en la transformación de una democracia plena en la sociedad contemporánea.
- Desarrollar y consolidar las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de la vida.
- Comprender la integración horizontal y vertical de los saberes eruditos y de los conocimientos científicos a través de las distintas áreas y disciplinas que los recorren, y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- Desarrollar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- Lograr el dominio instrumental de los saberes científicos y tecnológicos socialmente significativos para una formación general actualizada y un desempeño productivo eficiente.

- Desarrollar una conciencia histórica, geográfica y geopolítica que les permita comprender y proyectarse en las coordenadas del tiempo y del espacio.
- Cultivar la sensibilidad en orden a la percepción y goce de la belleza a través del estímulo de la creatividad y el conocimiento de los lenguajes artísticos.
- Iniciar, desarrollar y consolidar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y de la cultura.
- Apreciar la creación artística y la libre expresión desarrollando el placer estético.
- Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Adquirir conocimientos y vivenciar valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable y comprometida.
- Adquirir una formación corporal, motriz y deportiva, que favorezca el desarrollo armónico de todos los educandos y su inserción activa en la sociedad.
- Incorporar valores y actitudes que fortalezcan las capacidades para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.
- Tomar conciencia y actuar conforme a los valores de inclusión y de eliminación de toda forma de discriminación de cualquier tipo, ya sea social, ética, ideológica, religiosa, de sectores, corporativas y otras similares.
- Orientarse vocacionalmente, de manera adecuada a sus intereses y gustos personales, hacia opciones profesionales y ocupacionales factibles y viables en el contexto socio-cultural del que forman parte.
- Comprometerse con los valores nacionales y regionales para la transformación de la realidad en la búsqueda del bien común, a través de la participación en instituciones y organizaciones de la sociedad civil.
- Valorar los aportes de la cultura clásica para la elaboración de un proyecto de vida que tenga en cuenta valores inmanentes y trascendentes del ser humano.
- Valorar la cultura y la producción latinoamericana, nacional, regional y zonal, como medios de expresión propios y manifestaciones del sentir de nuestro pueblo y ciudadanía, en tanto constituyen expresiones auténticas de nuestra identidad.
- Tener una visión cosmopolita del mundo actual.
- Adquirir una actitud de respeto, tolerancia, pluralista y de compromiso, y un espíritu solidario, con respecto a sus semejantes, especialmente los pertenecientes a sectores y grupos más vulnerables.

Una vez determinados los organizadores curriculares mencionados, es importante que el Diseño Curricular del Nuevo Plan de Estudios incluya una serie de **critérios específicos** que orienten la selección, organización, secuenciación y distribución de los contenidos y propuestas de aprendizaje a ofrecer, así como una serie de recomendaciones metodológicas que tienen por finalidad orientar y servir de referencia al trabajo docente en la institución, tanto a nivel de la enseñanza como del aprendizaje y la evaluación. Por ello, el Diseño también abarca una serie de precisiones que se presentan a continuación.

CRITERIOS A TENER EN CUENTA PARA LA SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Además de ciertos criterios ya expresados en el párrafo final de cada uno de los organizadores curriculares citados previamente, es necesario aclarar que siempre es importante considerar como criterios de selección los siguientes:

- Grado de actualización científica
- Grado de aceptación y asentamiento del contenido dentro de la comunidad científica y epistémica
- Grado de significatividad social y cultural
- Grado de adecuación y pertinencia a la etapa evolutiva de los estudiantes (púberes y adolescentes)
- Potencia generativa y riqueza del contenido para operar como explicación y comprensión de una amplia gama de hechos, fenómenos, eventos o sucesos
- Potencia generativa del contenido para suscitar el debate y la pluralidad de perspectivas
- Potencia del contenido para posibilitar aperturas multi, inter o transdisciplinarias
- Potencia del contenido para articular relaciones entre la teoría y la práctica
- Grado de aplicabilidad del contenido para el abordaje, tratamiento y resolución de cuestiones prácticas.

Estos criterios son importantes por cuanto van guiando los procesos de inclusión y exclusión de conocimientos de un Plan de Estudios, aspecto de no menor significación ya que puede conducir a recortes, lagunas o alteraciones serias en los objetos de conocimiento y en las posibilidades de comprensión e interpretación de las personas respecto a los mismos, situación conocida como efectos de la transposición didáctica, y frente a la cual solo una adecuada vigilancia epistemológica, contextualizada en una particular y singular situación de formación, puede prevenir los riesgos que de ella se pueden desprender. De allí la importancia y necesidad de emplear criterios claros y definidos al momento de la selección y organización de contenidos que se incluirán en un Plan de Estudios.

METODOLOGÍAS DE TRABAJO PREFERENTEMENTE RECOMENDADAS PARA EL ABORDAJE PEDAGÓGICO DE LAS ÁREAS Y DE LOS ESPACIOS O UNIDADES CURRICULARES QUE LAS CONSTITUYEN

Sin hacer un tratado de didáctica de cada área y espacio o unidad curricular, se deben recomendar aquí a los docentes ciertas formas de trabajo concreto en el aula (u otros espacios de aprendizaje), a fin de que sea posible el desarrollo de dichos espacios. Entre estas formas de trabajo es *muy necesario insistir en la introducción y despliegue* de estrategias como el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), la Resolución de Problemas, el Estudio de Casos, el Análisis de Incidentes Críticos, la Elaboración de Proyectos, Seminario, Taller, Práctica de Laboratorio (o similar). Esto debe quedar claro: tales estrategias representan una “recomendación” desde el punto de vista de la que pueda resultar más adecuada o apropiada para el tratamiento de un núcleo temático o problemática en particular. Pero desde el punto de vista de la necesidad de su implementación, ya tendrían que constituir algo más que una recomendación, y pasar a un nivel de uso preferente. Es imperioso que en nuestras escuelas se comiencen a poner en marcha de manera habitual, regular y frecuente. De la misma manera, enfatizamos la necesidad de que las tradicionales “actividades de aprendizaje”, entendidas como fragmentos acotados y aislados de acción del alumno, quien solo sigue las indicaciones secas del docente para resolverlas, sean reemplazadas por “prácticas de aprendizaje” que planteen tareas o producciones más densas y más complejas al alumno, integradoras de diversas capacidades, habilidades, destrezas, disposiciones y saberes de los estudiantes, que realmente le exijan la movilización y articulación de todos estos atributos o propiedades para poder hablar de despliegue de competencias transversales y específicas dentro de las mismas.

CRITERIOS Y CONDICIONES DE EVALUACION A CONSIDERAR

Un aspecto importante al trabajar con criterios de evaluación, es no confundirlos con condiciones dentro de las cuales se exige la presentación de un resultado de aprendizaje. Si un criterio cualquiera de evaluación es tal, entonces deber ser posible para el mismo detectar su derivación desde un objetivo o una expectativa en particular. Así, si dentro de los criterios de evaluación de un área o de un espacio curricular, se encuentran frases como “*correcta expresión escrita de las ideas*” por ejemplo, esto significa que dentro de dicha área o espacio figura un objetivo o expectativa referido al dominio de la comunicación oral y escrita como un resultado positivo de aprendizaje al que es importante aspirar. Si, en cambio, no se encuentra una derivación entre lo que ha sido planteado como criterio de evaluación y los resultados de aprendizaje buscados (declarados en los objetivos o

expectativas de logro), es muy posible que no estemos frente a un criterio sino a una condición dentro de la que se exige la presentación de una producción por parte del alumno.

En el caso de nuestro ejemplo, si los criterios de evaluación para el logro del juicio crítico son los mencionados antes, eso significa que dentro del área o espacio curricular efectivamente hay un objetivo o expectativa referida al desarrollo del juicio crítico como herramienta de un pensamiento complejo. Pero si además aparece la frase “correcta expresión escrita de las ideas” entre los criterios, y no es rastreable su derivación a partir de un objetivo o expectativa determinada del área, entonces estamos en presencia de una condición dentro de la que vamos a exigir a los alumnos que presenten sus trabajos, pero a la que no consideramos como un resultado de aprendizaje específicamente buscado dentro del área o espacio en cuestión. Es importante hacer notar esta diferencia entre criterios y condiciones, por cuanto en el primer caso (criterios), es muy probable que en el área o espacio se haya trabajado explícitamente para su desarrollo por parte del alumno, mientras que, en el caso de las segundas (condiciones), muchas veces no sucede lo mismo, pero luego se sale exigiendo al alumno su observación y cumplimiento como un resultado de aprendizaje.

Un ejemplo muy común en este sentido, es el de la famosa frase (que suele aparecer como “criterio” de evaluación) *“presentación de los trabajos en tiempo y forma”*: si verdaderamente constituye un criterio, entonces debe ser posible encontrar entre los resultados de aprendizaje esperados dentro de un área o espacio curricular determinado, uno que haga referencia a la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas encomendadas y a la observación de ciertos requisitos para las mismas, y este objetivo debe haber sido trabajado por el docente en clases, para luego poder aspirar a que los alumnos lo exhiban como resultado de aprendizaje. Sin embargo, también es cierto que el proceso progresivo en que el aprendizaje se produce en las instituciones escolares, hace que lo que en un principio aparece como criterio de evaluación derivado de un resultado de aprendizaje explícitamente buscado, con el tiempo llegue a tener o adquirir tal grado de internalización en el desempeño de los alumnos que vuelve innecesario el seguir trabajándolo en clase como resultado a buscar, y simplemente se da por aceptado que los alumnos ya lo dominan suficientemente como para no seguir insistiendo.. Pero como sigue siendo importante considerarlo, se lo exige como una condición de presentación de toda otra producción que el alumno realice.

Como se aprecia, el criterio permite “rastrear” o “detectar” determinados rasgos dentro del trabajo y del desempeño del estudiante, y por lo tanto, debe estar redactado casi como una pequeña descripción.

CAPÍTULO VII

Estructura curricular del nuevo plan de estudios del Colegio Nacional de Monserrat

Los jóvenes que aspiren a ser alumnos del Colegio tendrán que ser menores de trece años al 31 de diciembre del año precedente al ingreso y haber aprobado el 5º o 6º grado de la escuela primaria. Para su admisión deberán rendir el examen de ingreso conforme lo establece el Reglamento del Colegio.

De acuerdo con las normativas vigentes, el recorrido de los diversos planes que ha tenido el Monserrat y la autonomía propia de los colegios dependientes de la Universidad, al finalizar el cursado del curriculum que se propone, nuestros alumnos recibirán el título de BACHILLER HUMANISTA.

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

En este capítulo se presenta una explicación general acerca de la estructura curricular básica que tendrá el nuevo Plan de Estudios del Colegio Nacional de Monserrat, dentro del marco de trabajo de la orientación Humanista. Esta ha sido *la orientación adoptada para elaborar el nuevo Plan*, y se la interpreta como un gran itinerario formativo que comparte elementos comunes con el resto de las orientaciones de la Escuela Secundaria Orientada argentina, pero a la vez contiene un énfasis en determinado sector de los saberes y quehaceres humanos (el de las Ciencias Sociales y Humanas), que pretende resaltar cierta diferenciación respecto del resto de las orientaciones.

Todas las orientaciones de la ESO poseen una estructura curricular propia, constituida por finalidades y contenidos comunes y específicos, y lo propio de la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades es *“brindar a los estudiantes conceptos y categorías de análisis sobre las sociedades, los territorios, las culturas y las representaciones éticas y morales, así como una mirada crítica acerca de las formas de construcción del conocimiento social y humanístico. Todo ello en el marco de una relación pedagógica que estreche los vínculos entre profesores y alumnos, estimule el interés y la curiosidad por el conocimiento, mediante la problematización de los temas propuestos y la explicitación, puesta en debate y eventual reformulación de los saberes y marcos de análisis de los estudiantes”* (Marco de Referencia para la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

En el capítulo siguiente (IV), se explicará detalladamente la concepción de Currículum a la que adhiere la elaboración de la presente propuesta formativa. En esta sección, nos concentraremos principalmente en describir sus características generales y niveles constitutivos, para luego fundamentarla desde el punto de vista de la teoría curricular subyacente y explicitar la organización pedagógica a la que da lugar, como así también el Plan de Estudios resultante.

Una **estructura curricular** constituye una matriz de diseño que permite encarar, sobre la base de criterios definidos previamente, una organización, jerarquización y distribución de los contenidos y experiencias de distinto tipo a trabajar durante el paso de los alumnos por la escuela secundaria. Los criterios a tener en cuenta para el diseño de la nueva matriz curricular serán:

- **La recuperación del valor del conocimiento para la formación de los jóvenes**, esto es, una selección de saberes que les permita ubicarse en un mundo y en sociedades altamente diversas y cambiantes, enriqueciendo sus visiones con las tradiciones y los conocimientos universales pero también con la posibilidad de contactarse con valores y saberes singulares locales, regionales, de otras culturas, conocimientos que lleven la indagación y la búsqueda hacia otros escenarios, otros entornos, otras alternativas.
- **La importancia y realce de la perspectiva humanista**, entendiendo la misma como una propuesta en que la educación tenga valor y sentido por su importancia directa para las personas en tanto sujetos y actores socioculturales, y no solo porque representen una contribución importante a la política o la economía de un país o una región. Importa educar a las personas en sí mismas, por su propio valor, para que se reconozcan como actores y sean capaces de reinterpretar su identidad y fortalecer la identidad compartida con los otros, brindándoles un horizonte de mejora de la calidad de su vida, dotándolos de capacidades, herramientas y recursos que faciliten sus actuaciones en este mundo, y posibilitándoles el acceso a sociedades con mayores oportunidades de inclusión.
- **La inclusión de variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender**, en los que se promuevan experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de formatos diversificados y procesos de enseñanza que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden.

Toda estructura implica el uso de una serie de organizadores para poder proceder a su armado. La estructura curricular del nuevo Plan de Estudios del Colegio Nacional de Monserrat estará basada en el empleo de una serie de **organizadores curriculares** en su diseño, que se irán definiendo en sentido vertical (del todo hacia las partes). Los organizadores curriculares constituyen elementos o herramientas de diseño que se emplean en la construcción de los proyectos curriculares, que permiten el agrupamiento de contenidos y experiencias en unidades de sentido y en sucesivos niveles de abarcatividad, pasando de la matriz curricular general del Plan a la especificidad del programa de estudios de cada una de las unidades que lo constituyen. Le otorgan

orden y dirección a la selección de contenidos y experiencias realizadas, dándole a la estructura curricular un formato determinado que tendrá mucho que ver con las formas de trabajo y organización de los profesores, y con las necesidades de los alumnos. Así por ejemplo, cuando se dice que una propuesta curricular está constituida en base a ciclos, campos de formación, ejes centrales y unidades curriculares, se está haciendo alusión a los diversos organizadores curriculares que van estructurando dicha propuesta. Constituyen algo así como marcos apriorísticos dentro de los que se insertan y organizan selecciones muy concretas de contenidos, metodologías, criterios, principios de acción, etc.

Como en un proceso de diseño de la matriz curricular de un Plan de Estudios es importante tener en claro en qué consiste y cuál es el alcance de cada organizador empleado en su construcción, es necesario partir de una serie de definiciones básicas . En sentido vertical, los organizadores curriculares seleccionados para constituir la estructura del nuevo Plan de Estudios son:

- **Ciclos de Formación**
- **Campos de Formación**
- **Ejes centrales de Formación**
- **Unidades Curriculares específicas**

CICLOS DE FORMACIÓN:

Los ciclos constituyen organizadores curriculares que jalonan la formación en instancias temporales de abordaje más general o más específico de los saberes que incluyen, aclarando que más “general” no significa más superficial o con menos profundidad, sino apuntando a la captación y comprensión de los principios más generales de contenido que luego se pueden aplicar en diversos campos y contextos. Permiten una integración mayor de contenidos y saberes provenientes de diferentes campos de formación en torno a tres finalidades básicas: la formación general del estudiante en la dinámica socio-cultural y ética de su tiempo existencial; el planteo de las bases disciplinares fundamentales de los saberes científicos y tecnológicos; y finalmente, la acentuación de los saberes y enfoques con una orientación en particular, la humanística y social. De allí que los ciclos constitutivos de la estructura curricular del nuevo Plan de Estudios serán:

- **Ciclo Básico y de Formación General:** Constituye una instancia en la que se retoman con mayor profundidad y se completan los contenidos y experiencias educativas de la Educación Primaria previa, y se inicia a los alumnos en una nueva modalidad de cursado y de cultura pedagógica e institucional propia de la escolarización secundaria.
- **Ciclo de Formación de Fundamento:** Este ciclo trabaja con preferencia sobre la adquisición y desarrollo de importantes capacidades y competencias de los sujetos, como las de pensamiento crítico y creativo, la comunicación, la resolución de problemas, la toma de decisiones en base al desarrollo de criterios fundados, la integración y aplicación de conocimientos provenientes de distintos campos y disciplinas.
- **Ciclo de Formación Específica:** Constituye un ciclo en el que se produce una contextualización concreta de los saberes y experiencias trabajados en los ciclos anteriores, de manera de referirlos a los particulares modos de producción, verificación, validación y distribución de conocimientos vigentes dentro del área de las Humanidades y de todos los quehaceres sociales y productivos vinculados a las mismas. Representa, en tanto ciclo, una forma de diferenciación curricular en la que los contenidos y experiencias educativas se separan un tanto de los generales y comunes para todos los alumnos de la educación secundaria, y se centran en mayor medida en los apropiados a los intereses y necesidades de los alumnos que eligieron dicha orientación.

Los ciclos no son sucesivos sino coexistentes en la estructura del Plan de Estudios, solo que con una gradación diferente según cuál sea el momento del proceso formativo en el que se encuentra el alumno. Así, en los tres primeros años predomina ampliamente el Ciclo Básico, en los dos años siguientes lo hace en mayor medida el Ciclo de Formación de Fundamento y luego, en los dos últimos, el Ciclo de Formación Específica. Pero pese al predominio de uno determinado en un momento dado, los otros dos no desaparecen sino que declinan un poco su peso en carga horaria. Entre los tres contribuyen al logro del fin primordial de la educación secundaria argentina y al del Colegio Nacional de Monserrat, es decir, la formación de ciudadanos reflexivos y responsables, la preparación para la prosecución de estudios superiores y ,eventualmente, la capacidad para incorporarse al mundo del trabajo.

CAMPOS DE FORMACIÓN:

Los campos de formación constituyen grandes conjuntos de saberes integrados por diversos espacios o unidades curriculares cada uno, en los que podemos distinguir ciertas dimensiones comunes. Los distintos campos reúnen unidades curriculares que comparten un objeto de conocimiento, similares preocupaciones y perspectivas teóricas y modalidades

epistemológicas. Puede decirse que es posible apreciar una estructura sustantiva (o conceptual), y una estructura sintáctica (o metodológica) que aparecen en la base de cada uno de los espacios o unidades constitutivas de un campo determinado, como así también un lenguaje específico y un sistema de símbolos especializado que crea un ámbito de significaciones propias, que lo distingue de los demás campos, junto con cierta tonalidad o dinamismo emocional y estético exclusivo. Además, estos campos son importantes y útiles guías para determinar las áreas de formación que integrarán el Plan de Estudios, las que a su vez se constituirán en la base para promover determinadas formas de socialización y organización del trabajo docente en las escuelas, por ejemplo, en base a Departamentos (que generalmente coinciden con dichos campos), y mejores posibilidades de articulación institucional. Los campos son los siguientes:

- ***Campo de Formación General*** (FG)
- ***Campo de Formación Humanista*** (FH)
- ***Campo de Formación Científico-Tecnológica*** (FCT)
- ***Campo de Formación Social y Cultural*** (FSC)

Los campos de formación están presentes a lo largo de todo el Plan de Estudios y mantienen siempre un equilibrio en cuanto a su proporción a lo largo de los años. Organizan los conocimientos y saberes en agrupaciones racionales, articulándolos en torno a ejes específicos y epistemologías similares, permitiendo por ello, una aplicación mucho más contextualizada en la vida real.

EJES CENTRALES DE FORMACIÓN:

Los ejes centrales de formación nuclea o aglutinan objetivos y contenidos. Garantizan que ninguna dimensión o aspecto importante para la formación quede fuera de consideración, constituyendo las “bisagras” de articulación entre objetivos generales, ciclos, campos de formación y contenidos de los diversos espacios curriculares, ya que los atraviesan a todos ellos. Los ejes centrales aglutinantes representan y se corresponden con importantes y complejas dimensiones tanto de la persona como del mundo físico y social, dimensiones que representan aspectos importantes de lo que es vivir en la época actual. Constituyen núcleos de cuestiones insoslayables, que hasta se traducen en verdaderas preocupaciones sociales y culturales, ya que no es posible hoy, por ejemplo, dejar de lado el papel de la expresión y comunicación (tanto personal como colectiva); ni la emergencia de nuevas formas de ciudadanía como expresión de la relación entre persona y sociedad; ni la necesidad imperiosa de cuidado del

medio ambiente y de la salud individual y colectiva de manera de propender al bienestar; ni el impresionante avance tecnológico y su impacto sobre el hombre, ni el conocimiento y los valores. Así pues, estas dimensiones, traducidas en ejes aglutinantes de contenidos y experiencias, constituyen el contexto y trasfondo dentro del cual adquieren determinado sentido y valor los contenidos de la escuela secundaria, puesto que es dentro de ellos donde habrá que hacer jugar la selección y organización de saberes y experiencias educativas de los alumnos, de modo que estos resulten bien preparados para enfrentar el contexto epocal en el que les toca vivir. Los ejes centrales de formación son los siguientes:

- Los aportes de los saberes clásicos eruditos y científicos contemporáneos para el conocimiento, comprensión y transformación del mundo actual.
- La importancia de la formación en valores como base de conductas éticas y democráticas a nivel individual y social.
- La significación de las competencias lingüísticas como medio de expresión y comunicación de ideas y perspectivas.
- El desarrollo de los aspectos estéticos como expresión del pensamiento creativo y apertura a la creación, producción y goce del arte en sus diversas manifestaciones.
- La construcción de la subjetividad en sus dimensiones biológica, psicosocial y cultural.
- La construcción de una ciudadanía plena y consciente de sus derechos, obligaciones y compromisos.
- La relación con las tecnologías y sus herramientas tanto en su dimensión expresivo-comunicativa como procedimental.

UNIDADES CURRICULARES:

Esta denominación abarca a las tradicionales disciplinas, como así también a las propuestas de aprendizaje que revisten otros formatos y tiempos pedagógicos distintos, pero que son tan valiosas como las disciplinas en cuanto a su potencia formativa se refiere (talleres, seminarios, proyectos de diverso tipo, laboratorio, etc.). Constituyen siempre recortes de contenidos y experiencias en función de determinados criterios y del tiempo disponible para su dictado. Son las encargadas de concretizar, a pie de aula, las finalidades formativas establecidas para cada ciclo, campo de formación y área a los que pertenecen. Son aquellas en las que se hacen más visibles y activos los requerimientos de apertura, accesibilidad, adaptabilidad y pertinencia que pesan sobre las propuestas formativas actuales.

Las unidades curriculares será correlativas solamente con el espacio curricular afín inmediato anterior.

Los estudiantes deberán rendir durante el primer ciclo un examen de competencias en el manejo del ordenador aplicado al aprendizaje y al estudio. A aquellos que no tuvieran dichas competencias se les brindará una unidad curricular denominada Laboratorio de Informática.

En el ANEXO I se definen y caracterizan las unidades curriculares según los distintos formatos que podrían adoptar.

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO NACIONAL DE MONSERRAT

La articulación entre los organizadores curriculares citados se traduce en la siguiente matriz curricular, que se presenta con formato de cuadro para su mejor visualización:

	Formación General	Formación Humanística	Formación Científico-Tecnológica	Formación Social y Cultural
Ciclo Básico y de Formación Gral.	<ul style="list-style-type: none"> -Lengua y Literatura Cast. -Matemática -Formación Plástica -Formación Musical -Educación Física y Deportes -Geografía -Educación para la Salud -Espacios Optativos 	<ul style="list-style-type: none"> -Historia -Lengua y Cultura Latinas -Espacios Optativos 	<ul style="list-style-type: none"> -Ciencias Naturales -Estrategias de Aprendizaje y Entornos Virtuales -Espacios Optativos -Educación Tecnológica 	<ul style="list-style-type: none"> -Inglés -Formación Ética y Cívica -Espacios Optativos
Ciclo de Formación de Fundamento	<ul style="list-style-type: none"> -Lengua y Literatura Cast. -Formación Plástica -Educación Física y Deportes -Geografía -Espacios Optativos 	<ul style="list-style-type: none"> -Lengua y Cultura Latinas -Historia -Espacios Optativos 	<ul style="list-style-type: none"> -Ciencias Naturales -Físico-Química -Biología -Matemática -Espacios Optativos 	<ul style="list-style-type: none"> -Inglés -Francés -Historia del Arte -Formación Ética y Cívica -Espacios Optativos
Ciclo de Formación Específica.	<ul style="list-style-type: none"> -Lengua y Literatura Cast. -Educación Física y Escuelas Deportivas -Espacios Optativos 	<ul style="list-style-type: none"> -Filosofía -Lengua y Cultura Griegas -Psicología -Espacios Optativos 	<ul style="list-style-type: none"> -Matemática -Biología -Química -Física -Lógica -Espacios Optativos 	<ul style="list-style-type: none"> -Inglés -Francés -Historia de la Cultura -Elementos de Derecho y Derecho Constitucional Argentino -Estudio de la Realidad Social y Económica Contemporáneas -Economía Política -Espacios Optativos

Plan Base	280		280		280		280		280		210		210	1820
Educación Física, Deportes y Escuadras Deportivas	24		24		24		24		24		18		18	156
Espacios Optativos	24		24		24		24		24		18		18	156
Espacios de Recuperación e Inclusión	12		12		12		12		12		12		12	84
TOTAL HORAS PRESUPUESTO	340		340		340		340		340		258		258	2216

HORAS DEL PLAN DE ESTUDIOS POR AÑO Y TOTALES

	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	4º AÑO	5º AÑO	6º AÑO	7º AÑO	TOTALES
HS. CÁTEDRA ANUALES	1476	1476	1476	1476	1476	1476	1476	10332
HS. RELOJ ANUALES	984	984	984	984	984	984	984	6888

El Plan de Estudios propuesto , en todo su cursado, tendrá un total de 10332 horas cátedra y 6888 horas reloj.

SOBRE LAS UNIDADES CURRICULARES OBLIGATORIAS Y LAS OPTATIVAS

Como se presenta en el cuadro anterior el alumno contará con unidades curriculares obligatorias y unidades curriculares optativas. Para estas, se deberá optar por la diferente gama de unidades y formatos que se le presenten durante cada uno de los años y ciclos de cursado.

Las unidades optativas deberán ser no menos de dos por ciclo dentro de las ofertas que realicen las diferentes áreas y departamentos. La carga horaria será de tres semanales, 108 horas cátedra anuales. Estas podrán consistir en una o varias unidades curriculares con diferentes formatos que sumen el total de horas de cursado o sea, 108.

La función de los Espacios Optativos es la de proporcionar una formación más especializada, que tenga relación con las distintas unidades curriculares que se enseñen, que prepare y oriente a los estudiantes hacia diversas actividades o hacia los estudios superiores en el caso de alumnos del último año.

En ese sentido, las unidades curriculares, conforme al formato que adopten, estarán encaminadas al desarrollo de capacidades para la resolución de problemas, vinculados a situaciones concretas organizadas dentro y fuera de la institución, en la que los jóvenes tengan oportunidad de aplicar, profundizar e integrar sus competencias generales y específicas y además desarrollar aptitudes e intereses específicos de su preferencia.

Los proyectos curriculares surgirán del análisis y la reflexión plural acerca de las necesidades propias del estudiantado del Colegio, lo que implica la participación del equipo docente y directivo de la institución en la discusión y en el acuerdo sobre las competencias y capacidades que precisan ser desarrolladas por los alumnos. Además de la consulta e indagación de los temas o problemáticas actuales de los estudiantes.

Objetivos:

- Ampliar el espacio de contextualización de los contenidos curriculares.
- Ofrecer oportunidades para que los actores educativos seleccionen temáticas para la profundización de saberes de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes.

- Adquirir capacidades cognitivas que los jóvenes necesitan desarrollar, afianzar o consolidar para egresar con las competencias requeridas para acceder a la educación superior o al mundo laboral.
- Articular las disciplinas o temas seleccionados con las distintas áreas académicas.

Elaboración y organización.

La elaboración y organización de estas unidades estarán a cargo del equipo docente y directivo de la institución y dependerán de las diferentes áreas y los distintos Departamentos de Materias Afines del Colegio.

Puesta en marcha

- Cada unidad curricular optativa tendrá una carga horaria de tres (3) horas cátedra.
- El alumno podrá seleccionar un espacio de cursado que se convertirá en obligatorio al momento de la elección.
- La duración del cursado será anual, trimestral o semanal.
- La modalidad del cursado podrá ser presencial o semipresencial.
- La forma de acreditación de las unidades curriculares quedará a criterio del área de formación y de la Dirección de Departamento de Materias Afines a la que pertenece.
- Tendrán un régimen de evaluación adecuado al formato y conforme lo establece el reglamento del Colegio. Serán consignadas en el certificado analítico con el mismo estatus de obligatoria a los fines del promedio.

UNIDADES OPTATIVAS PROVISORIAS PROPUESTAS POR ÁREA DE FORMACIÓN

Área Expresión y Comunicación

- Taller Literario

- Literaturas Específicas (Americanas, Europeas, Orientales, otras)
- Taller de producción escrita
- Taller de Oratoria, Retórica y Homilética
- Seminario taller de lecto escritura con redes sociales
- Lecto comprensión de textos

- Talleres de conversación de lenguas modernas (Inglés y Francés)
- Seminarios de escritura de lenguas modernas (Inglés y Francés)
- Asignaturas: Portugués, Italiano y Alemán

- Seminarios de profundización de Cultura y Gramática de Letras clásicas (Latín y Griego)
- Tragedia y Comedia Griegas
- Seminario de etimologías Latina y Griega

- Tecnología y Arte
- Módulo de Diseño y Arte
- Taller de Plástica
- Taller Musical
- Teatro
- Seminarios de profundización de Música y Plástica
- Módulo de Fotografía

- Vida en naturaleza
- Recreación
- Gimnasia Aeróbica
- Danza
- Natación
- Salud y bienestar

Área de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales

- Taller de Estrategias de Resolución de Problemas
- Clubes de Ciencias : Matemática, Física, Biología y Química
- Astronomía
- Nanotecnología
- Matemática Financiera
- Genética
- Salud y medio Ambiente
- Software de distintas áreas y campos

Área Ciencias Sociales

- Viajes de estudio
- Religiones comparadas
- Seminario sobre la historia de la Educación en Córdoba y el Monserrat
- Historiografía

Área Ciencias Humanísticas

- Introducción a los Estudios Superiores
- Seminario de Metodología de la Investigación Científica
- Proyectos solidarios
- Talleres de Creatividad
- Elaboración de proyectos
- Filosofía para niños
- Micro emprendimientos
- Cooperativismo

- Museología

La enumeración que se detalla no es excluyente, las unidades curriculares podrán cambiar según la demanda, las necesidades, los intereses y las problemáticas social culturales del momento.

Las unidades curriculares optativas podrán revestir diferentes formatos según sean sus objetivos y contenidos o actividades a desarrollar y podrán tener carácter semipresencial si su contenido así lo permite.

ÁREAS DE FORMACIÓN, DEPARTAMENTOS DE ESTUDIO Y UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS

	<i>Horas de clases semanales</i>	<i>Porcentajes</i>	<i>Horas de Optativas por año</i>	<i>Porcentajes</i>	<i>Total de horas</i>
ÁREA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACION					
<i>Dpto. de Lengua Materna o Dpto. de Lengua Materna y Modernas - 30 hs.</i>	30	11,28	18	12,24	48
<i>Dpto. de Lenguas Modernas extranjeras - 24 hs</i>	24	08,36	18	12,24	42
<i>Dpto. de Lenguas Clásicas – 25 hs</i>	25	08,71	09	6,12	34
<i>Dpto. de Educación Física – 21 - hs</i>	21	07,31	15	10,20	36
<i>Dpto. de Educación Artística – 18 hs.</i>	18	06,27	12	08,16	30
ÁREA DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES					
<i>Dpto. de Matemática y Física - 39 hs</i>	39	13,58	18	12,24	57
<i>Dpto. de Ciencias Naturales y Tecnología-28 hs</i>	28	08,71	15	10,20	43
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES					
<i>Dpto. de Historia y Geografía – 40 – hs</i>	40	13,93	12	08,16	52
<i>Dpto. de Ciencias Jurídicas y Sociales – 20 hs</i>	20	06,96	12	08,16	32
ÁREA DE CIENCIAS HUMANISTAS					
<i>Dpto. de Ciencias Humanistas – 20 hs</i>	20	06,96	24	16,32	44
Totales			21hs en los 7años- 147hs optativas		

El porcentaje de horas clases semanales asignado a las optativas, ha sido sacado sobre la base de 287 hs. Cátedra. El alumno deberá tomar dos unidades curriculares optativas o más por ciclo o un equivalente 216 horas cátedra.

CAPÍTULO VIII

Unidades de Formación Complementarias Certificables

UNIDADES DE FORMACION COMPLEMENTARIAS CERTIFICABLES

La idea que subyace a la siguiente presentación consiste en proponer una serie de espacios de formación dentro de la educación secundaria, que puedan ser empleados en las escuelas con la finalidad de proponer a los alumnos experiencias o unidades formativas de carácter complementario a la propuesta principal de estudios que:

- Afiancen una formación integral de su personalidad.
- Permitan la expresión y desarrollo de competencias y capacidades (como las relacionadas a la creatividad o al pensamiento estratégico, por ejemplo), que requieren un tiempo específico y más prolongado que el que normalmente se les puede ofrecer dentro de la grilla horaria básica y común para todos los alumnos.
- Los acerquen a un primer contacto con el diseño, estructuración, organización y puesta en marcha de pequeños proyectos de emprendimientos productivos o laborales orientados a una posible inserción en el mundo del trabajo como alternativa ocupacional específica.
- Posibiliten una integración entre contenidos teóricos desarrollados en las diferentes disciplinas curriculares y las prácticas de producción, organización del trabajo, relación e interacción requeridas por cada proyecto o emprendimiento específico según su área.
- Posibiliten una integración entre diferentes disciplinas que constituyen la grilla curricular, tanto a nivel de sus conocimientos y saberes teóricos como prácticos.

Se trata de espacios de 50 horas reloj de duración aproximadamente, cuya realización por parte de los alumnos es de carácter optativo y su certificación se efectúa aparte de la certificación de estudios secundarios en una determinada orientación y/o modalidad. Pueden ser cursados en distintos momentos del paso del alumno por la escuela secundaria, por ejemplo una vez finalizada o bien en forma simultánea a la altura de por lo menos los dos últimos años de estudios comprendidos por la propuesta curricular.

La lista de posibles proyectos o emprendimientos a encarar con estas unidades es sólo ilustrativa a modo de ejemplo, pudiendo aquí proponer muchísimos más según las necesidades y/o intereses de cada institución educativa respecto de lo que puede o quiere ofrecer a sus alumnos como experiencias o unidades de formación complementaria. Lo importante de destacar es

que las mismas están ligadas a un pequeño proyecto formativo, en el que importan tanto la preparación metodológica, técnica y procedimental de los alumnos para hacer algo (un producto determinado), como el fundamento de dichos métodos, técnicas y procedimientos en conocimientos teóricos que les otorgan sentido y fundamento. También importa el carácter multi o interdisciplinar que tiene cada proyecto o emprendimiento, de modo que los alumnos los visualicen y vivencien como una construcción de carácter totalizante y complejo.

Entre las UFC certificable que se pueden proponer figuran por ejemplo:

Para el área de Ciencias Sociales:

- Globalización y MERCOSUR, inserción de la economía cordobesa (Seminario)
- Economía de Córdoba y Desarrollo sustentable (Seminario)
- Museología aplicada a la Cultura de Córdoba (Seminario)
- Arqueología del Centro y Noroeste Argentino (Taller)
- Geohistoria y eco turismo (Seminario – Taller)
- Procesos Culturales en la Sociedad de Córdoba (Seminario)
- Inclusión, pobreza y marginalidad en la cultura global (Seminario)
- Las TAC aplicadas a las Ciencias Sociales (Laboratorio – Taller).
- Auxiliar de Secretaría Administrativa.

Para el área de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales:

- Taller sobre “Biotecnología”
- Taller sobre “Relaciones entre Ciencia-Tecnología-Sociedad y Ambiente”.
- Nutrición-estética-salud.
- Explotación y utilización responsable de los recursos naturales renovables y no renovables.
- Primeros auxilios
- Principios medicinales de plantas autóctonas y su utilización fitoterapéutica.

- Taller sobre manejo de residuos sólidos urbanos
- Taller sobre huerta orgánica intensiva familiar y comunitaria (ya están hechas las cartillas del INTA, se bajan de Internet, y con un cuadro de 10x10 de tierra el INTA provee las semillas y herramientas)
- Taller sobre generación de energía mediante el uso de recursos naturales renovables (Eólico, Biomasa, Termosolar y Fotovoltaico)
- Taller sobre el agua: Potabilización, redes, saneamiento de efluentes domiciliarios, industriales, uso de efluentes, etc.
- Taller de Salud y Responsabilidad Sexual- Taller sobre Impacto ambiental y Turismo: el cuidado del ambiente en la actividad turística
- Taller sobre minería sustentable.

Para el área de Expresión y Comunicación:

- Proyecto de Gestión Cultural
- Taller de procesos creativos aplicados al arte.
- Seminario sobre el Arte en la Animación-Socio-cultural
- Laboratorio sobre las TICs aplicadas a la producción Artística.
- Arbitraje y Planillaje Deportivo.
- Producción Publicitaria.
- Animación Sociocultural.
- Los idiomas en el turismo.
- Curso de preceptor y auxiliar docente con módulos específicos

- Otros

ANEXO I

**Diferentes formatos que pueden adoptar
las unidades curriculares
del nuevo plan de estudios
en la orientación humanística**

- **Módulos:** se refieren a Unidades Curriculares (UC) de envergadura importante, constituidas en torno a un problema o cuestión que, para ser abordado y resuelto, necesita de los aportes de contenidos o saberes provenientes de diversas disciplinas. De todas las UC, el módulo es el que se abre en mayor medida a las miradas y los análisis inter y multidisciplinares.

- **Disciplinas:** UC tradicionalmente conocida, que incluye el tratamiento de un objeto de conocimiento determinado, bien delimitado, y que incluye no sólo una estructura sustantiva (o de contenidos teóricos) en torno a dicho objeto sino también la estructura sintáctica o metodológica según la cual se construyen, verifican y validan los conocimientos. Son quizás las que en mayor medida permiten experimentar la rigurosidad en el ordenamiento y secuenciación de contenidos, ya que están muy atentas al criterio lógico.

- **Talleres:** UC creadas en torno al abordaje de un problema o cuestión determinada (en lo cual se acercan a los módulos), pero incluyendo no solo el tratamiento teórico sino también una producción práctica específica y contextualizada en relación al problema trabajado. Trabajan con esquemas de reflexión-acción sobre las cuestiones sometidas a escrutinio, de modo que exista una guía para la acción y a su vez esta permita la recreación o reformulación de la teoría.

- **Seminarios:** UC destinadas a desarrollar una investigación profunda sobre un tema en particular, en las que importa no solo el conocimiento teórico que en torno a dicho tema se pueda construir, sino también el dominio de las herramientas y procedimientos propios de la metodología científica.

- **Proyectos de tipos varios (de laboratorio; de intervención; etc.):** Son UC que se aproximan a los Talleres en el sentido de que involucran abordaje teórico y producción, pero que enfatizan el proceso de diseño de la producción a realizar, en sus tres momentos de pre-producción, producción y post – producción. Son altamente integradores de competencias varias, tanto generales o sistémicas como específicas.

- **Club de...; Olimpiada de...; Feria de...; Jornada/s de...:** En realidad constituyen propuestas pedagógicas con formatos no tradicionales, nucleadas generalmente alrededor de un tema o una disciplina específica, pero en donde el peso del abordaje no está puesto tanto en la severidad de un planteo de investigación científica rigurosa como lo hace un Seminario, sino más

bien en el disfrute de la dinámica y el ambiente intelectual, emocional y estético propio de la disciplina o tema en cuestión. En tanto formatos no tradicionales, postulan y promueven la constitución de grupos heterogéneos de alumnos que los abordan y un manejo diferente y flexible de los tiempos de enseñanza y aprendizaje comparados con las disciplinas, los seminarios y los talleres.

- **Otros:** acorde a la actividad o el contenido a desarrollar (ejemplo: conferencias; viajes de estudio; trabajos de campo; etc.)

ANEXO II

**Los trayectos de aceleración del cursado (TAC)
como dispositivos de acompañamiento y sostén
de las trayectorias escolares de los alumnos**

Por la novedad que entraña la implementación de los *dispositivos de aceleración del cursado*, vamos a ocuparnos aquí específicamente de ellos, tal como pueden ser puestos en marcha en la institución.

El siguiente modelo de dispositivo pretende ofrecer, si las biografías escolares de algunos alumnos así lo requieren, una forma concreta de instalar y trabajar, los trayectos de aceleración del cursado (TAC), instancia necesaria de abordar en situaciones en las que puede ser menester apoyar la trayectoria escolar del alumno para que éste finalice sus estudios secundarios desde otra perspectiva que no sea la de sujetarse a los ritmos, contenidos, experiencias y requisitos propios de las formas corrientes de enseñar y aprender. Los TAC constituyen una propuesta de cursado de los estudios secundarios, adaptada a las diferentes situaciones vitales de los estudiantes que no pueden responder a las exigencias habituales de cursado de las escuelas, que puede ser tomada en todas las áreas curriculares que integran la orientación o solo en algunas de ellas, y que persiguen como finalidad contener a los alumnos en la escuela procurando por todos los medios que finalicen sus estudios secundarios, y que desarrollen todas sus posibilidades de aprendizaje y de formulación de proyectos personales de desarrollo.

Aquí es necesario comenzar por aclarar un supuesto que, probablemente, estará en el pensamiento de muchos: no se trata de convertir la graduación en una regalía para el estudiante, ni de librarlo del cumplimiento de obligaciones de formación que enfrentan el resto de los alumnos que cursan el sistema regular de la escuela secundaria. Se trata, en consonancia con lo establecido en la Ley Nacional de Educación y todas las disposiciones del CFE emanadas a partir de ella, de apoyar por todos los medios posibles la posibilidad de que los alumnos aprendan y finalicen sus estudios secundarios, de proteger activamente su derecho a aprender y ser incluidos dentro de una experiencia de formación en la escuela secundaria, aun cuando esto implique pensar e implementar formatos diferentes y específicos de trayectoria escolar para estos alumnos.

Otro supuesto importante de erradicar es el de que estos alumnos van a recibir y tendrán que estudiar “menos” que el resto: no se trata de una cuestión de cantidad de temas o contenidos o de actividades a realizar; se trata de que estos alumnos tendrán que trabajar en el desarrollo y adquisición de las mismas competencias que el resto del alumnado, solo que lo harán sobre una selección muy específica de contenidos que representará lo fundamental de los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) de cada disciplina, y con formatos pedagógicos apropiados a su condición y situación. No es lo mismo el caso de un alumno con sobre edad avanzada por ejemplo, que el de una alumna que ha sido madre y debe trabajar además de concurrir a la escuela, que el de un estudiante que se encuentra en proceso de recuperación de una adicción y ha perdido varios meses de clase por internación, y así sucesivamente. Sin embargo, de todos ellos hay que ocuparse, a todos ellos hay que ayudarlos a aprender, y sucede que en numerosas ocasiones los formatos pedagógicos o los requisitos de asistencia y obligatoriedad impuestos por la escuela secundaria

no son operativos para ellos. Simplemente, no pueden seguir el ritmo de todos, y la consecuencia esperable es que abandonen o deserten.

Comencemos por establecer quiénes, dentro de la estructura de la escuela, tendrán a su cargo este tipo de trayectos: serán los docentes que cumplan las funciones pedagógicas de apoyo a las trayectorias escolares de los alumnos, esto es, tutores, coordinadores de curso, asesores pedagógicos, facilitadores pedagógicos. Todos ellos deberán trabajar en coordinación con los docentes de los diferentes espacios curriculares.

Cómo se instala este tipo de trayecto en la estructura de la escuela? La secuencia de acciones para implementarlo abarca los siguientes pasos:

- 1)** El/los tutor/es trabajan con los Coordinadores de curso (pueden ser preceptores u otros), a fin de que estos adopten las medidas necesarias de planificación y agenda para completar el LEGAJO de cada alumno de los cursos a su cargo.
- 2)** Dicho Legajo debe ser constantemente actualizado, de modo tal que la institución, independientemente de los cambios de personal pedagógico que puedan suceder, conozca siempre la situación personal de cada estudiante, tanto en lo atinente a su vida en general como a sus estudios en particular.
- 3)** A partir de los Legajos de los alumnos, es importante realizar un censo que arroje cifras claras respecto de la cantidad de repitentes, alumnos con sobreedad avanzada, alumnos hijos de poblaciones migrantes, alumnos adolescentes con paternidad/maternidad precoz, alumnos que trabajan y estudian, alumnos con prolongados períodos de recuperación fuera de la escuela, u otro tipo de situaciones especiales que puedan afectar el cursado regular de la escuela secundaria en los días y horarios habituales. Este censo debe ser realizado por los coordinadores de curso, primero con los Legajos de cada curso en particular y para luego reunir todos los datos en una matriz general de la escuela.
- 4)** A partir de los datos del censo, los tutores de la escuela realizan un análisis, junto con el asesor pedagógico, de la envergadura de las cifras recolectadas. Si las cifras revelan una significativa cuantía, entonces es importante comenzar a pensar en la implementación de trayectos de aceleración del cursado. Aquí es necesario adoptar medidas diferenciadas respecto de los alumnos repitentes, puesto que una cosa son los repitentes reiterados y otra cosa distinta son los alumnos que repiten por primera vez. En este último caso, sería conveniente que algunos profesores cumplieran el rol de Facilitadores Pedagógicos, que brindaran a estos alumnos apoyo específico para la preparación de las materias y para afrontar exitosamente la situación de examen. Los

tutores deben trabajar junto con los facilitadores pedagógicos, orientándolos en la preparación de un Plan de Apoyo para los alumnos, y estableciendo la articulación entre los facilitadores y los docentes de curso.

5) En el caso de los alumnos repitentes reiterados, con sobreedad avanzada, u otras situaciones particulares como las citadas anteriormente, es necesario conocer lo más precisamente posible en qué punto de formación se encuentran. Esto es, hay que tratar de determinar con exactitud cuáles conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales dominan, y cuáles no, puesto que su trayectoria ya está tan alterada en algunos casos, que lo que sucede en realidad es que no sabemos qué poseen como capital cultural y qué no. Por lo tanto, tenemos que establecer un punto de corte para efectuar esta apreciación, por ejemplo tomando el final del Ciclo Básico como referencia (puede ser cualquier otro). Debemos establecer los logros que un alumno debería exhibir al final de dicho Ciclo, y tomar estos como base de comparación o punto de referencia para apreciar cuánta distancia existe entre lo que el alumno posee y lo que debería exhibir a esa altura. Obviamente, se necesita aquí diseñar y aplicar una prueba o test denominado V.I.A. (Valoración Inicial del Alumno), que nos permita llevar a cabo la referencia a la base de comparación, y para eso, esta VIA debe contener una serie de actividades que, al ser resueltas (o no) por el alumno, nos permiten saber en qué punto de formación se encuentra. El diseño, administración y evaluación del VIA es una tarea que debe ser encarada en forma conjunta entre el asesor pedagógico, los tutores y los profesores de la escuela.

6) El VIA puede poner de manifiesto que, pese a las situaciones particulares que viven, algunos alumnos solo necesitarían un apoyo no demasiado prolongado ni tan específico para poder ponerse a la altura de sus compañeros de curso por ejemplo. En ese caso, el trabajo con Facilitadores Pedagógicos sería muy conveniente, y los tutores articularían a los facilitadores con los docentes. Pero si el VIA pone de manifiesto que la distancia entre los resultados de la prueba y la base de comparación es grande, entonces hay que armar un trayecto de aceleración del cursado (TAC). El diseño de este trayecto debe estar en manos del asesor pedagógico de la escuela primordialmente, pero en trabajo conjunto con los tutores y el Director de Estudios (si lo hubiere).

7) Una vez armado el trayecto, es necesario determinar cuántos docentes de la escuela están en condiciones de intervenir en el sistema de forma sostenida. Este momento es muy delicado, por cuanto las características del cursado en los trayectos de aceleración son totalmente diferentes a las del cursado regular. En ellos, la adaptación a la diversidad de situaciones personales es la norma, ofreciendo horarios, metodologías de trabajo, materiales curriculares y encuentros de trabajo muy variados y realmente posibles de ser tomados por los alumnos destinatarios. Los formatos valoran la semipresencialidad y no presencialidad como opciones pedagógicas aceptables, articulables con lo presencial. El autoaprendizaje con apoyo de materiales específicos y sesiones de consulta se torna una opción importante de considerar e implementar. La evaluación significativa cruza todo el proceso, como herramienta de formación más que de acreditación.

8) Cada trayecto de aceleración que se implemente debe contener como mínimo una articulación entre los siguientes componentes:

- Expectativas de Logros
- Competencias a desarrollar (tanto generales o básicas equivalentes como específicas de cada área)
- Contenidos a abordar (1)
- Prácticas de Aprendizaje organizadas en un Plan que incluya sesiones presenciales y no presenciales, y horarios flexibles para consulta y entrevista (2)
- Metodología de Trabajo (formatos pedagógicos a desplegar, organizados en un Plan de Acción coherente y con sentido para el trabajo de las competencias y el desarrollo de los contenidos) (3)
- Plan de Evaluación formativa y sumativa
- Tiempos de trabajo para cada etapa o momento incluido/a en el Plan de Acción

Algunas aclaraciones importantes:

(1) Un TAC no puede abordar todos los contenidos que tratan los alumnos en los cursos regulares. Debe realizar una selección muy acotada y criteriosa de los temas a tratar, de modo tal que los contenidos que se trabajen en el TAC representen lo fundamental, lo imprescindible de retener del área en cuestión, moviéndose en el nivel de conceptos y principios generales de contenido, sin bajar al manejo de información demasiado específica. Este carácter de fundamental de los contenidos a tratar se refiere a que son temas o cuestiones de imprescindible conocimiento para ubicarse con sentido en el mundo y el contexto histórico-cultural actual.

(2) Entre estas prácticas de aprendizaje pueden citarse como ejemplos:

- Resolución de actividades elaboradas y pautadas por el docente
- Resolución de Problemas

- Elaboración de Ensayos (monografías, literarios, científicos, etc.)
- Resolución de ejercicios
- Resolución de Casos
- Elaboración de Informes técnicos o científicos
- Elaboración de Proyectos
- Análisis y resolución de Incidentes Críticos
- Exposición Oral – Trabajos Prácticos – Presentaciones Visuales o Audiovisuales
- Diseño, construcción y prueba de modelos de diverso tipo (científicos, sociales, matemáticos, etc.).

(3) Entre estos formatos pueden encontrarse, por ejemplo:

- Taller
- Seminario
- Estudio de Casos
- Aprendizaje Basado en Problemas
- Resolución de Problemas
- Análisis de Incidentes Críticos
- Proyectos
- Laboratorio
- Clínica de
- Atelier de
- Club de
- Feria de
- Demostración de
- Exposición de/sobre
- Cine-debate sobre
- Muestra de
- Concurso de/Olimpiada de

Es el asesor pedagógico, junto con los tutores de la escuela, quienes deben velar por la pertinencia y adecuación de estos planes de acción que componen el trayecto, tratando de dejar en todo momento bien establecida su razonabilidad en función de la situación vital del alumno destinatario.

9) Una cuestión importante a resolver cuando se trabaja con trayectos de aceleración del cursado, radica en la búsqueda (o, en su defecto, elaboración propia) de los materiales de estudio y trabajo que los alumnos emplearán a lo largo de su desarrollo y que deben reunir la cualidad de ser materiales que orienten o guíen el autoaprendizaje de los alumnos destinatarios. Aquí la idea rectora es que los alumnos se conviertan en gestores, por decirlo así, de sus propios conocimientos y de sus propios proyectos. Tanto el Plan Horizontes como el Fines por ejemplo, ofrecen algunos materiales apropiados para resolver este tipo de propuestas de cursado. Otra cuestión importante de abordar, es el tratamiento multidisciplinario o interdisciplinario de los contenidos de cada área de conocimiento que debe realizar el trayecto de aceleración. Aun cuando se elija uno u otro, lo cierto es que en el caso de la aceleración, el planteo deber ser areal en torno a un núcleo de abordaje propio de cada área, por cuanto un enfoque disciplinar alargaría tiempos y no sería apto para trabajar con integraciones y reconstrucciones más totalizantes de los saberes.

10) Una vez armados los trayectos de aceleración, estos deben ser puestos a disposición de los alumnos destinatarios, los que deberán tratar de cumplirlo en el tiempo estipulado en el Plan de Acción. Un trayecto de aceleración debe perseguir como objetivo que, cualquiera sea el área a la que se refiera, pueda poner al alumno lo más pronto posible en condiciones de retornar a su curso regular con sus compañeros habituales, de ser esto posible y deseado por el estudiante. De no ser así, el trayecto deberá buscar una finalización contenida y segura de los estudios secundarios del alumno, y una definición de algún proyecto posterior a encarar por parte del mismo. De lo anteriormente dicho, se desprende que un alumno cualquiera puede necesitar recurrir a un trayecto de aceleración en todas, o sólo en algunas, áreas de conocimiento, pero siempre la mira estará puesta en la posibilidad de reinserción en el curso regular con el que comenzó su experiencia en el secundario (obviamente cuando todavía quede tiempo para esto). Los tutores son responsables principales de la puesta en marcha y normal desarrollo de los trayectos de aceleración, con la permanente supervisión del asesor pedagógico.

11) Una vez evaluados los resultados logrados por los alumnos destinatarios en el trayecto de aceleración, es preciso comparar estos resultados con los logrados por los alumnos que cursan o cursaron el sistema regular de secundaria de la escuela. Esto es importantísimo para apreciar en qué medida la experiencia educativa recibida por unos y otros se acerca en sus finalidades y contenidos esenciales y comunes. Esta tarea debe ser llevada a cabo por los tutores y el asesor pedagógico, junto con los coordinadores de curso y de ciclo.

Los TAC no deben ser tomados con el criterio de que el alumno los aproveche como ocasión para “acortar” la duración normal de estudios secundarios. Son solo un recurso para ayudar a finalizar sus estudios secundarios a quienes tienen situaciones vitales que les complican el cursado normal, regular. Antes de llegar a ellos, se deben agotar todas las instancias previas de trabajo con el alumno, partiendo siempre del análisis de su Legajo y lo que este nos muestra como problemática emergente. Si estamos viendo que un alumno se lleva tres o cuatro asignaturas de un curso, no debemos esperar más: debemos intervenir con la acción

conjunta entre coordinadores de curso, tutores y director de estudios (si los hubiere), elaborando alguna alternativa de apoyo a ese alumno, para que en un tiempo relativamente corto, pueda rever, recuperar y aprobar aquello en lo que no ha alcanzado los logros esperados, y mientras tanto proseguir con su cursado habitual en el curso al cual él/ella pertenece, de forma tal que el apoyo que recibe es paralelo a la continuación dentro de su curso regular. Si vemos que un alumno se lleva ocho o nueve asignaturas de un curso, antes de pensar en el TAC pensemos si no sería más conveniente una alternativa como un Programa de Escuela de Verano por ejemplo. En otros términos, no debemos abusar de la posibilidad de implementación de los TAC, que fueron pensados como solución a otro tipo de situaciones, y de los que no es conveniente echar mano cuando se trata de alumnos que simplemente no quieren asumir su responsabilidad de estudiantes, que es, justamente, la de estudiar y aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A.: Historia de la Pedagogía. FCE. España. 1992.
- ALBERICI, A. – SERRERI, P.: Competencia y formación en la edad adulta. Edit. Laertes Educación. Barcelona. 2005.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. y GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia M.: Lecciones de didáctica general. Magisterio. Bogotá. 2002.
- AMADEO, María Julia: La resiliencia como horizonte de expectativa de la educación especial. Ensayos y experiencias N 49 año 2003.
- ANDRAWOS, Alejandra.: La enseñanza como tentativa de conseguir una determinada calidad de comunicación con los alumnos y como mediación articuladora entre la dinámica cognoscitiva del que aprende y de la dinámica del campo del conocimiento. Apunte.
- ANIJOVICH, R.: La evaluación significativa. Edit. Paidós. Buenos Aires, 2010.
- ANTELO, Estanislao.: Instrucciones para ser profesor. Santillana. Bs. As. 2003
- APPLE, Michael W.: Educación y Poder. Paidós M.E.C.. Barcelona. 1987.
- ARNAZ, José A.: La planeación curricular. Trillas. México. 1984.
- AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN: Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México. 1991.
- AZEREDO RIOS, T.: Comprender y enseñar. Edit. Grao. Barcelona. 2003.
- BARBA, C. – CAPELLA, S. (coord.): Ordenadores en las aulas. Edit. Grao. Barcelona. 2010.
- BARNETT, R.: Los límites de la competencia. Edit. Gedisa. Barcelona. 2001.
- BEATO Fernando y otros. El Monserrat. Trescientos años: 1687-1987. Pugliese Siena SRL. Córdoba, 1987.
- BEYER, B.: Enseñar a pensar. Edit. Troquel. Buenos Aires. 1998.
- BONNEWITZ, Patrice: La sociología de Pierre Bourdieu. Nueva Visión. Buenos Aires. 2006.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loic: Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores. Argentina. 2008.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean Claude y PASSERON, Jean Claude: El oficio del sociólogo. Siglo XXI Editores. Argentina. 2008.
- BOURDIEU, Pierre: El sentido práctico. Siglo XXI editores. Argentina. 2007.
- BRASLAVSKY, C.: Re-haciendo escuelas. Edit. Santillana. Buenos Aires. 1999.
- CAEIRO, Oscar: Córdoba, imágenes y visiones literarias. Alción Editora. Córdoba. 2004.
- CAROZZI de ROJO, M.: Proyectos integrados en la EGB. Edit. Paidós. Buenos Aires. 2001.
-

- CARR, D.: El sentido de la educación. Edit. Grao. Barcelona. 2005.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen: Teoría crítica de la enseñanza. Martinez Roca. Barcelona. 1988.
- CARR, Wilfred: Hacia una ciencia crítica de la educación. LAERTES. Barcelona. 1990.
- CARR, Wilfred: Hacia una ciencia crítica de la educación. LAERTES. Barcelona. 1990.
- CASTELLANO, H.: El pensamiento crítico en la escuela. Edit. Prometeo. Buenos Aires. 2007.
- CASTILLO ARREDONDO, S. – CABRERIZO DIAGO, J.: Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Edit. Pearson Educación. Madrid. 2010.
- CONTRERAS DOMINGO, José: Enseñanza, curriculum y profesorado. AKAL. Madrid. 1990.
- CONTRERAS, J.: La autonomía del profesorado. Morata. Madrid. 2001
- CULLEN, C.: Crítica de las razones de educar. Edit. Paidós. Buenos Aires. 1997.
- D'HAINAUT, Louis: Objetivos didácticos y programación. Oikos Tau. Barcelona. 1985.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel: Didáctica y curriculum. Nuevomar. México. 1985.
- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Santillana. Madrid. 1993.
- DUSSEL, I. ¿Existió una pedagogía positivista? La conformación de discursos en la segunda mitad del siglo XIX. En Pineau, P.: La escuela como máquina de educar. Paidós. Bs. As. 2001.
- EDWARDS, D. y MERCER, N.: El conocimiento compartido. Paidós M.E.C.. Barcelona. 1994.
- EGGEN y KAUCHAK: Estrategias Docentes. 2da. Edición. Edit. FCE. México. 1999.
- EGGLESTÓN, John: Sociología del currículo escolar. Troquel. Buenos Aires. 1980.
- ELLIOTT, John: La investigación acción en educación. Morata. Madrid 1990.
- ELLIOTT, John: El cambio educativo desde la investigación acción. Morata. Madrid. 1993.
- ESCAMILLA, A.: Las competencias básicas. Edit. Grao. Barcelona. 2008.
- FENSTERMACHER, Gary y SOLIS, Joas.: Enfoque de la enseñanza. Amorrout Editores. Bs. AS. 1998.
- FLOREZ OCHOA, R.: Hacia una pedagogía del conocimiento. Mac.Graw Hill Edit. Bogotá. 1994.
- FOUREZ, G.: Saber sobre nuestros saberes. Edic. Colihue. Buenos Aires. 1997.
- FREIRE, Paulo: Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. Bs. As. 2010.
-

-
- FRIGERIO, G.; POGGI, M. Políticas, instituciones y actores en educación. Noveduc. Bs. As. 2000.
- FRIGERIO, Graciela (comp.): Educación: Rasgos filosóficos para una identidad. Santillana. Bs. As. 2002.
- FRIGERIO, Graciela; BRASLAVSKY, Cecilia y ENTEL, Alicia: Curriculum presente Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Tomo I. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 1991.
- FRIGERIO, Graciela (comp): Educación: Rasgos filosóficos para una identidad. Santillana. Bs. As. 2002.
- GADAMER, Hans George: Verdad y Método. Ed. Sígueme. Salamanca. 1991. Tomos I y II.
- GAGLIARDI, R.: Gestión de la educación técnico-profesional. Edit. Noveduc. Buenos Aires. 2008.
- GAGNÉ, Robert y BRIGGS, Leslie: La planificación de la enseñanza. Trillas. México. 1982.
- GALTON, Maurice y MOON, Bob: Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Martínez Roca. Barcelona. 1986.
- GARCÍA HOZ, Víctor y MEDINA, Rogelio: Organización y Gobierno de los Centros Educativos. RIALP. Madrid 1996.
- GARDNER, H.: La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Edit. Paidós. Barcelona. 2000.
- GARDNER, Howard: La mente no escolarizada. Paidós. Barcelona. 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Educación y convivir en la cultura global. Morata. Madrid 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, José El curriculum una reflexión sobre la práctica. Morata. Tercera Edición. Madrid. 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, José La pedagogía por objetivos: Una obsesión por la eficiencia. Morata. Madrid. 1985.
- GIMENO SACRISTÁN, José y PEREZ GÓMEZ, Ángel: Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid. 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, José : Educación y convivir en la cultura global. Morata. Madrid. 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, José: El curriculum una reflexión sobre la práctica. Morata. Tercera Edición. Madrid. 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, José: La enseñanza: su teoría y su práctica. AKAL. Madrid. 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, José: La pedagogía por objetivos: Una obsesión por la eficiencia. Morata. Madrid. 1985.
- GIMENO SACRISTÁN, José: Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Rei Argentina. Buenos Aires. 1986.
- GINÉ, N. – PARCERISA, A.: Planificación y análisis de la práctica educativa. Edit. Grao. Barcelona. 2003.
- GRINBERG, M.: Edgar Morin y el pensamiento complejo. Edit. Campo de Ideas. Madrid. 2002.
- GRUNDY, Shirley: Producto o praxis del curriculum. Morata. Madrid. 1994.
- GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano: El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza. AIQUE. Buenos Aires. 2006.
-

GWIRTZ, Silvina; GRIMBERG GRINBERG, Silvia; ABREGÚ, Victoria: La educación ayer, hoy y mañana.El ABC de la pedagogía de la Argentina. Aique Grupo Editor, 1ª edición. 2007.

HABERMAS, Jurgen: Ciencia y técnica como "ideología". Tecnos. Madrid. 1986.

HARGREAVES, Andy: Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata. Madrid. 1996.

HILGARD, Ernest R. y BOWER, Gordon.: Teorías del Aprendizaje. Trillas. México.1980

JACKSON, Philip.: Práctica de la enseñanza. Amorrout Editores. Bs. As. 2002

JOHNSON. A-: El desarrollo de las habilidades de pensamiento. Edit. Troquel. Buenos Aires. 2003.

KLAFKI, Wolfgang: Los fundamentos de una didáctica crítico constructiva. En REVISTA DE EDUCACIÓN. M.E.C.. Madrid. España.

KRICHESKY, M.: Proyectos de orientación y tutoría. Edit. Paidós. Buenos Aires. 1999.

LE BOTERF, G.: Développer la competence des professionnels. 4ta. Edición. Editions d'Organisation. París. 2002.

LITWIN, Edith: El oficio de enseñar. Paidós. Bs. As. 2008.

MANUALE, Marcela: Estrategias para la comprensión. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. 2007.

MARTÍNEZ PAZ, Enrique (hijo). El Colegio Nacional de Monserrat. Noticia histórica. Universidad Nacional de Córdoba. Edición en homenaje a la memoria de su Fundador el Pbro. Dr. Ignacio Duarte y Quirós con motivo del Tricentenario. 1987.

MASTACHE, A.: Formar personas competentes. Edit. Noveduc. Buenos Aires. 2008.

MEDINA MOYA, J.L.: La profesión docente y la construccion del conocimiento profesional. Edit. Lumen. Buenos Aires. 2006.

MONEREO, C.: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. 9na. Edición. Edit. Grao. Barcelona. 2001.

MOYA OTERO, J. – LUENGO, F.: Teoría y práctica de las competencias básicas. Edit. Grao. Barcelona. 2011.

NICKERSON, PERKINS, SMITH: Enseñar a pensar. Paidós M.E.C. Barcelona. 1987.

NOT, Louis: Las pedagogías del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. México. 1983.

NOVAK, Joseph D.: Teoría y práctica de la instrucción. Alianza Universidad. Madrid. 1982.

PAGES, T. y otros: Buenas prácticas docentes en la universidad. Edit. Octaedro. Barcelona. 2010.

PAUTASSO, Silvino A. Exposición de algunos problemas fundamentales acerca del Plan de Estudios del Colegio de Monserrat. Universidad Nacional de Córdoba. Dirección General de Publicaciones. Córdoba.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I.: La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata. Madrid. 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel.: El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado.
- PERKINS, David: La escuela inteligente. Gedisa. Barcelona. 1995.
- PERRENOUD, P.: Diez nuevas competencias para enseñar. Edit. Grao. Barcelona. 2004.
- PERRENOUD, P.: La evaluación de los alumnos. Edic. Colihue. Buenos Aires. 2008.
- PINEAU, Pablo: ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo esto es educación y la escuela dijo yo me ocupo. En Pineau Pablo y otros. La escuela como máquina de educar. Paidós. Bs. As. 2001.
- POGGI, M. (comp.): Apuntes y aportes para la gestión curricular. Kapelusz. Buenos Aires. 1995.
- POZZO, J.: Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata. 2da Ed. 1993.
- PROPUESTA de Nuevo Diseño Curricular. Año 1999. Colegio Nacional de Monserrat. Tomos I y II. Córdoba.
- RODRÍGUEZ, Lidia: Actualidad del pensamiento y la praxis freireana. Novedades Educativas N 209. Mayo 2008.
- SANZ de ACEDO, M.L.: Competencias cognitivas en educación superior. Edic. Narcea. Madrid. 2010.
- SARRAMONA, Jaime: Curriculum y Educación. Ceac Ediciones. Barcelona. 1987.
- SCHÓN, D.: La formación de profesionales reflexivos. Edit. Paidós. Buenos Aires. 1998.
- STENHOUSE, Lawrence: Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. Madrid. 1984.
- STUFFLEBEAN, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony J.: Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós. M.E.C.. Barcelona. 1987.
- TABA, Hilda: Elaboración del currículo. Troquel. Buenos Aires. 1979.
- TISHMAN, Shari; PERKINS, David; LAY, Hilen.: Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento. Aique Bs. As. 1994.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo: El curriculum oculto. Morata. Madrid. 1991.
- TYLER, Ralph W.: Principios básicos del currículo. Troquel. Buenos Aires. 1979.
- ZABALA, A. - ARNAU, L.: 11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Edit. Grao. Barcelona. 2010.
- ZABALZA, Miguel A.: Diseño y desarrollo curricular. NARCEA. Madrid. 1987.
- ZIPEROVICH, Cecilia: Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad. Editorial Brujas. 1º Edición. 2010.
-

DOCUMENTOS

- **Leyes nacionales:** Leyes nacionales vigentes. Ley de Educación Nacional N° 26.206 Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075. Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. Ley de los 180 días de clase N° 25.864 Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 Ley 25.919 y complementarias. Antecedentes Normativos Ley Federal de Educación N° 24.195 Pacto Federal de Educación Ley 22.047 de creación del Consejo Federal de Cultura y Educación
- **Leyes provinciales:** 8113 y mediciones 8525. Ley provincial de educación 9870.
- Resoluciones del Consejo Federal de Educación -Resolución 79/09 y anexos I y II Plan Nacional de Educación Obligatoria, del Consejo Federal de Educación -Resolución 82/09 y anexo y Programa Nacional “Una computadora para cada alumno”, del Consejo Federal de Educación -Resolución 84/09 y anexo I “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, del Consejo Federal de Educación -Resolución 87/09 y anexos I y II “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, del Consejo Federal de Educación -Resolución 93/09 y anexo I “orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”, del Consejo Federal de Educación -Resolución 29/2010 y anexo I del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. -Plan de educación obligatoria y formación docente 2012-2016. Otros
- RESOLUCIONES 84 y 93/09 y 103/10 del Consejo Federal de Educación. MECyT. Buenos Aires. Argentina. 2009 y 2010.
- DOCUMENTO NRO. 1: DISEÑO E IMPLEMENTACION DEL PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL. MECyT. Buenos Aires. Argentina. 2010.
- MARCOS DE REFERENCIA PARA LA EDUCACION SECUNDARIA ORIENTADA. ANEXOS A LA RESOLUCION 142/11. MECyT. Buenos Aires. Argentina. 2011.
- LEY NACIONAL DE EDUCACION NRO. 26206.
- PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE. SECONDAIRE (premier et deuxième cycle). Gouvernement du Quebec. Ministère de L'Éducation. Quebec. 2006.

FUNDAMENTOS DE LAS ÁREAS DE FORMACIÓN.

UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS.

**DE LOS TRAYECTOS DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES QUE REQUIEREN
APRENDIZAJES PREVIOS Y ASESORAMIENTO ESPECIAL.**

DE LOS PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS.

DE LOS PERÍODOS DE INTEGRACIÓN INTERÁREAS

FUNDAMENTOS DE LAS ÁREAS DE FORMACION

1.1. Área de Expresión y Comunicación

Los individuos, como sujetos sociales, insertos en contextos de vida de relación y culturales ponen en juego en los procesos de interacción, diferentes modos de expresión y comunicación. Podemos decir que estos son el lenguaje, la lengua materna y otras lenguas, como así también la expresión y la comunicación física y gestual y la expresión artística en todas sus dimensiones. Todas estas formas expresivas, a su vez - en determinados momentos y espacios- interactúan de manera dinámica siendo espacios de producción conjunta (por ejemplo, el teatro, el cine, la mímica, etc.)

En la conformación de esta área interdisciplinaria se encuentra la expresión corporal -la **Educación Física**-: podemos definir su posicionamiento en el reconocimiento del derecho de los estudiantes a acceder a las prácticas corporales, ludo motrices, deportivas y expresivas que se derivan de las configuraciones propias del campo disciplinar: la gimnasia y el movimiento expresivo, el deporte y sus diversas manifestaciones, el juego y la recreación, las actividades en ambientes naturales y otros.

Estas prácticas que conforman la cultura corporal se dan en un contexto socio-histórico determinado. En él se reconoce la centralidad del conocimiento y de la enseñanza en el marco de instancias de aprendizaje convocantes, placenteras y enriquecedoras en las que la acción y la comunicación contextualizadas producen saberes que permiten comprender las lógicas de esa cultura corporal y su dinámica social.

“La comunicación del estudiante con el mundo que lo rodea, a través del cuerpo y el movimiento le permite tener nuevas experiencias corporales que van a modificar sus relaciones exteriorizando lo más profundo a través del cuerpo, constituyendo un medio de integración social que mejora la autoestima, la autovaloración y la socialización.”¹⁰

¹⁰Extraído de la Fundamentación del Depto. de Educación Física presentado en el primer semestre 2014.

Educación Física atenderá a la construcción de una conciencia crítica vinculada con la salud personal y colectiva y el análisis de las problemáticas ambientales; la resolución autónoma de problemas motrices de la vida cotidiana; la participación en el diseño y la gestión en proyectos socio comunitarios; la reflexión crítica orientada a la problematización de cuestiones propias de la cultura corporal local y regional, la toma de decisiones y la adquisición de actitudes para afrontar y dar respuesta a los desafíos contemporáneos que, en el campo específico, se manifiestan a través de la tensión entre lo hegemónico y lo alternativo, lo homogéneo y lo heterogéneo, los mensajes presentes en los medios de comunicación, los discursos sobre modelos y prácticas corporales.

En lo referido a la **Educación Artística** se puede decir que los individuos en diferentes contextos geográficos e históricos, cuentan con la posibilidad de elaborar múltiples sistemas de símbolos, utilizando para ello palabras, gestos, imágenes y sonidos, plasmando en todo tipo de producciones aspectos significativos de su mundo personal y social que pugnan por ser expresados y/o comunicados a otros. Para enseñar los lenguajes artísticos en la escuela de hoy, es imprescindible reconocer y validar su presencia en las múltiples manifestaciones culturales regionales, del país, Latinoamérica y del mundo como uno de los ejes alrededor del cual cada comunidad articula significados y valores propios.

El docente de cada uno de los lenguajes que integran los espacios curriculares de música, danza, teatro y/o artes visuales, trabajará con los respectivos contenidos específicos que constituyen el campo de saber y a los cuales todos los alumnos tienen derecho a acceder; para ello es necesario implementar estrategias didácticas orientadas a brindar igualdad de oportunidades vinculadas a la formación estética de los alumnos.

“Con el fin de respetar el derecho de los alumnos a una educación integral, la música desarrolla capacidades altamente globalizadoras, tanto en el proceso cognitivo, como en la dimensión comunicativa y humana...”¹¹

“En este sentido, el actual contexto social, cultural y musical ofrece un campo diferente...la música es finalmente algo que las personas hacen siguiendo pautas transmitidas de prácticas culturales y artísticas. Decimos que es vital centrar la mirada en la posibilidad de que la escuela mire, analice e interactúe con el medio socio-cultural más próximo y real del alumno.”¹²

¹¹Extraído de las justificaciones de la unidad curricular en el Plan de Estudio 2/10/11.

¹²Extraído de la fundamentación para el área, elaborado por el Departamento de letras Clásicas y Modernas el primer semestre del año 2014.

Por ello, la Educación Artística tiene una importancia fundamental en la educación secundaria, como instancia para la profundización en el desarrollo de capacidades de producción, expresión desde su propio mundo y en relación con los contextos sociales en los que se encuentra inserto. Esto posibilita un análisis crítico, comprometiendo fuertemente la comprensión de las diversas formas de comunicación y expresión de las manifestaciones artísticas contemporáneas, entre las cuales es necesario tener presente la impronta de las nuevas tecnologías. De tal manera que, más allá de los cuatro lenguajes básicos que componen el área de expresión y comunicación, reviste especial significación el abordaje de los lenguajes audiovisual y multimedial.

Si bien los desarrollos del área en el nivel, propenden a la construcción de saberes y capacidades vinculadas a los lenguajes artísticos, estos no limitan su influencia al propio campo disciplinar, sino que intervienen en la educación general y en la formación ciudadana que la Educación Secundaria propone como uno de sus fines.

La **Lengua** es el medio privilegiado que tienen los seres humanos para la construcción de su propia subjetividad, para reconocerse y definir su identidad. Asimismo, la lengua le permite al hombre representar el mundo que lo rodea (nombrarlo), exteriorizar la reconstrucción interna que hizo de este y formular ideas, principios y valores que lo guían. Finalmente, la lengua es el instrumento más importante de la comunicación, por él existe la posibilidad del intercambio lingüístico, de la relación entre las personas y de la construcción de las sociedades.

En su obra "La palabra amenazada", Ivonne Bordelois afirma: *"Una primera y muy extendida forma de violencia que sufre la lengua, en la que todos prácticamente participamos, es el prejuicio que la define exclusivamente como medio de comunicación. Si se la considera así -como lo hace nuestra sociedad- se la violenta en el sentido de que se olvida que el lenguaje -en particular, el lenguaje poético- no es sólo el medio, sino también el fin de la comunicación.*

*Cuando se mediatiza el lenguaje, cuando se lo considera sólo una mediación -porque la comunicación se pone al servicio del marketing, el marketing del dinero y así sucesivamente e infinitamente- nos olvidamos de que el lenguaje es ante todo un placer, un placer sagrado, una forma, acaso la más elevada, de amor y conocimiento."*¹³

¹³ BORDELOIS, Ivonne. *La palabra amenazada*, Bs. As. Libros del Zorzal. 2005, pág. 55.

Otro planteo valioso sobre las lenguas, lo hace la Geolingüística al formular las posibles diferencias de pensamiento en diferentes pueblos, descritas como diferencias gramaticales con las que se operaría mentalmente. Esta concepción pone de manifiesto la naturaleza de la variación lingüística y el plurilingüismo como fenómenos históricos y geográficos que deben asumirse para respetar la idiosincrasia e integridad de los individuos y de los pueblos.

De esta manera, es fundamental destacar aquí el aporte de las concepciones socio-discursivas de las últimas décadas del siglo XX, para las cuales en los hechos del lenguaje se produce una interacción entre los mundos colectivos de la cultura y los mundos individuales de conocimiento de cada individuo. Desde esta perspectiva, los “tipos de discursos” se adquieren *socio discursivamente* en procesos de razonamientos indisolublemente mentales y verbales.

Existe una relación directa entre el dominio de la palabra, el ejercicio de la participación y la inclusión social, por eso su tratamiento escolar es el único medio legítimo para combatir el analfabetismo funcional que genera desigualdades, discriminaciones y falta de oportunidades personales en el exigente mundo actual.

A la escuela le corresponde, por lo tanto a los profesores, brindar igualdad de oportunidades para que los estudiantes logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a la información, a expresar y defender sus propios puntos de vista, construir visiones de mundo compartidas y/o alternativas y participar en los procesos de promoción del conocimiento. Los procesos de comprensión y producción de enunciados orales y escritos en situaciones altamente significativas y debidamente planificadas determinan, siempre, el desarrollo del lenguaje y de la cognición porque requieren la activación de los procesos psicológicos superiores de simbolización, jerarquización e inferencia.

Es necesario tener presente en todo momento que cada actividad que se realice con los estudiantes deberá girar en torno a un enfoque de la enseñanza de la Lengua y la Literatura que privilegie, adecuada y equilibradamente, tanto la Competencia Comunicativa –y sus respectivas dimensiones- como la Competencia Estético-Literaria y, cada vez con mayor preeminencia, las Competencias en las TIC.

En contextos concretos de comunicación (reales, virtuales o ficticios), de forma individual, grupal o colectiva que exijan la presencia de textos con diferentes características y variadas funciones, los estudiantes se enfrentarán a las resolución de problemas comunicativos, lingüísticos y discursivos, estudiarán casos particulares, formularán hipótesis de trabajo con los textos, justificarán sus posiciones, descubrirán aspectos, realidades y posibilidades no conocidas haciendo uso de su imaginación, creatividad y conocimientos; sistematizarán y retendrán las experiencias de pensamiento que se desencadenen en estructuras lingüísticas y lógicas apropiadas, elaborarán juicios críticos y éticos, compartirán con los miembros de la institución, con su familia,

su comunidad y otros grupos con los que se puedan comunicar virtualmente, los discursos que produzcan y que sean valiosos para ellos y para la sociedad.

Interesa sobre todo la vinculación de la Lengua, la enseñanza y el aprendizaje, la construcción de significados, la conexión entre interacción social en el plano interpsicológico y el avance individual en el plano intrapsicológico. Para eso es necesario adecuar las formas de interacción en el aula –y otros escenarios educativos-, los métodos de enseñanza y las prácticas de aprendizaje, de manera que sea posible para todos los estudiantes poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas. El interés por las actividades discursivas en el aula surge del estudio de los mecanismos que operan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que significa manejar todos los factores que permiten *decir* y *entender* lo adecuado en cada circunstancia, esto es, un objetivo que busca el desarrollo de las capacidades lingüísticas, cognitivas, metacognitivas y metalingüísticas de producir tipos de discursos adaptados a las diversas y potenciales situaciones comunicativas.

De esta manera, los enfoques de los lenguajes que componen el área deberán otorgar importancia a las culturas juveniles, a los vínculos entre los alumnos, tanto los que se producen en el aula y en los grupos de pertenencia, como los que se establecen en los entornos locales, regionales o globales.

La incorporación en el curriculum de unidades curriculares **como Lengua y Cultura Latinas y Lengua y Cultura Griegas**, obedece a diversos propósitos. En primer lugar resignificar el legado cultural de occidente en cuanto a la cultura. En segundo lugar, el aprendizaje de estructuras gramaticales y sintácticas que incorporan formas y modos de pensamiento que permiten un desarrollo del pensamiento que modela contenido y realidad. Por otro lado, a procesos meta cognitivos que son el fruto del aprendizaje de la cultura y la lengua propiamente dicha. Son a su vez, base del renacimiento y del interés por el hombre y de las humanidades en donde el individuo ocupa el centro del universo.

“*Lenguas Clásicas*” es un término usado para denominar a ciertas lenguas que aún después de su desaparición como lengua vehicular habitual de una comunidad de hablantes, sigue siendo estudiada y empleada con propósitos culturales particulares.

Frecuentemente, las lenguas clásicas son una fuente de raíces y formantes para neologismos científicos y de otro tipo.

Para perfeccionar las competencias procedimentales las Lenguas Clásicas incentivan en los estudiantes la búsqueda de información proveniente de diversas fuentes. Su conocimiento les permite establecer y comprender de manera fehaciente la permanencia de valores universales en nuestra cultura.

La incorporación del **Inglés** es fundamental e indiscutible como lengua universal en la época contemporánea. No solo como medio para comunicarse en el mundo actual, sino como instrumento para todo lo referido a la ciencia y la cultura actuales.

La enseñanza del Inglés supone la puesta en marcha de un abordaje comunicativo y funcional de la lengua. En este sentido, se propone una concepción sustentada en el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la práctica de los usos lingüísticos y no lingüísticos.

El acelerado desarrollo en las comunicaciones ha flanqueado todas las fronteras tecnológicas, geográficas y culturales, y el idioma Inglés se ha convertido en la lengua franca de las relaciones internacionales, las transacciones comerciales, en la lengua de difusión científica y la cultura popular.

El **Francés** completa la formación de los estudiantes en cuanto a lo cultural y como parte de las lenguas romances cuya base es a su vez común al castellano.

Si entendemos por humanismo toda aquella actividad intelectual que lleva al perfeccionamiento del hombre, basándose, en el caso de nuestra cultura, en la antigüedad clásica, no puede obviarse el estudio de una segunda lengua latina: el Francés; porque indudablemente el acervo cultural que caracteriza a la lengua francesa es innegable, como lo es su influencia en nuestra cultura.

La común filiación del Francés con nuestra lengua materna, facilita al alumno la comprensión de la estructura del español, ya que ambos tienen la misma base estructural y gramatical tomada del Latín. Por otra parte, es indiscutible que el juego armónico de estas dos lenguas hermanas favorece el desarrollo del discernimiento, del juicio crítico y del arte de expresar el pensamiento, lo que integra justamente, la concepción del humanismo.

La idea que subyace a la inclusión de estas lenguas condice con la postura del plurilingüismo e impide que una hegemonía cultural, vehiculizada a través de una sola lengua, obture o anule las culturas diversas a las monopólicas. Esto es innegable como base para la formación integral de la ciudadanía.

1.2. Área de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales

El desarrollo de esta área lleva a considerar un enfoque que dinamice y enriquezca los intereses de los estudiantes, permitiéndoles construir herramientas para preguntarse y preguntar sobre fenómenos naturales, físicos, biológicos y químicos. De

este modo, se pueden construir explicaciones adecuadas a partir de establecer puentes entre sus conocimientos y los modelos y teorías científicas vigentes que se le presentan como saber escolar.

Para ello, el aprendizaje de la ciencia debe considerarse en una doble dimensión: por un lado, como un proceso avanzado de construcción de modelos científicos básicos, contextualizados en temas de relevancia y actualidad de las unidades curriculares que la integran, así como de las formas de trabajo de la actividad científica a partir del diseño y desarrollo de procesos de indagación científica escolar; por medio de actividades de exploración, reflexión y comunicación que incluyan la valoración de aspectos estéticos, de simplicidad, de capacidad explicativa y predictiva de dichos modelos.

Por otra parte, como un proceso de enculturación científica que incluye acciones de promoción y valoración, con el propósito de que los estudiantes se impliquen en temas científicos y puedan interpretar a la ciencia como una actividad humana de construcción colectiva, que tiene historicidad, asociada a ideas, lenguajes y tecnologías específicas.

El proceso de hacer ciencia y las personas que la hacen se constituyen en una práctica social. Es así que, considerando a la ciencia como el producto de la actividad humana determinada por un contexto histórico-social y caracterizada por un modo particular de generar conocimiento, esta concepción debe expresarse en el posicionamiento curricular de quienes enseñan los contenidos, otorgando una formación que les permita el aprendizaje de conocimientos que van a contribuir a su formación como ciudadanos críticos, participativos.

“El aprendizaje de las Ciencias debe incentivar a los estudiantes para que se hagan preguntas y busquen posibles respuestas sobre cuestiones vinculadas a los fenómenos naturales, enriqueciendo sus intereses y experiencias. A su vez, debe favorecer la construcción de explicaciones adecuadas sobre el universo, basadas en los modelos y teorías científicas vigentes, así como el aprender a disfrutar del conocimiento científico y valorar sus impactos en la preservación del ambiente y mejorar la calidad de vida.”¹⁴

En esta propuesta retomamos la idea de trabajar con los espacios que constituyen esta área: Biología, Física, Química entre otras, como así también la Matemática, en forma integrada y sin perder el objeto de conocimiento de cada una, pero la mirada y

¹⁴Extraído de la Fundamentación del Depto. de Ciencias Naturales en el primer semestre del año 2014.

posicionamiento para su transposición didáctica será desde la integralidad y la interrelación del área. Así, en las propuestas de enseñanza, se deben plantear una serie de prácticas de aprendizaje que puedan retomar los conceptos centrales y metaconceptos, desde una mirada integradora, donde los contenidos se aborden desde situaciones problemáticas, incidentes críticos, preguntas, lecturas, observaciones y otros recursos diversos (contextos), de manera de interrelacionar los contenidos de los diversos formatos curriculares para su estudio y resolución.

El trabajo con modelos científicos que se recomienda para el área de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, es un eje fundamental de la propuesta, ya que no se puede trabajar con teorías, leyes, principios y enunciados si no se utiliza este valioso recurso. La construcción de un modelo explicativo y abarcativo requiere por parte del docente, la toma de decisiones con respecto a cuándo utilizarlo y explicar al mismo tiempo a los estudiantes las limitaciones que muchas veces se plantean en su diseño, elaboración, presentación, utilización y posterior transferencia a nuevas situaciones, que pondrán en evidencia su poder explicativo y representativo.

También hay que privilegiar el trabajo con anticipaciones, que pretende recuperar las ideas previas que los alumnos poseen acerca del mundo natural, de su entorno, y de los fenómenos naturales que están presentes ahí, como también la recuperación de saberes culturales y de saberes científicos escolares que se van construyendo a lo largo de su trayectoria. Recupera no solo contenidos propios del área sino también el de otras, que favorecen la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Además de las temáticas científicas propias de los campos disciplinares de esta área, existen otras, igualmente relevantes, que requieren un abordaje integrado y complementario. Algunos ejemplos son: salud, sexualidad, alimentación, prevención de adicciones, cambio climático, desarrollo sustentable, degradación de recursos naturales, consumo responsable, seguridad vial, patrimonio cultural (museos de ciencias, reservas o parques nacionales).

En el presente caso, la **Matemática** se transforma también en una herramienta lógica – según Ludwig Wittgenstein en su “Tractatus”- para formalizar enunciados fácticos propios de las ciencias naturales y las demás ciencias. De este modo, tanto la modelización como la resolución de problemas se nutren e imbuyen de precisión y exactitud. Pero además, la enseñanza de la Matemática tiene que ir acompañada de su construcción histórica epistemológica, (la psicogénesis y la ontogénesis, o sea que la historia del pensamiento se reproduce en el desarrollo de los sujetos).

La actividad Matemática en la ciencia está ligada a la resolución de problemas y a un modo particular de razonar y comunicar los resultados que se debe reflejar en el trabajo áulico: que los estudiantes entren en el juego matemático, que se ocupen de producir

conocimientos nuevos frente a los problemas que se les planteen, y que debatan para validarlos; de esta forma introducirlos en la cultura matemática a través del acompañamiento del docente teniendo en cuenta que esta ciencia es una construcción social.

Este trabajo colaborativo entre los sujetos intervinientes en el aula permite el desarrollo de un pensamiento matemático aplicable a todas las áreas del saber. Así, fortalece el pensamiento aritmético, el geométrico, el aleatorio que brindan distintas maneras de enriquecer las capacidades intelectuales, tecnológicas, estéticas y éticas. Se trata de apropiarse de las características propias del “quehacer matemático” que pone en juego el pensamiento heurístico, relacional, estratégico para abordar situaciones de diversa índole y complejidad, tanto familiares o cotidianas como de otras cuestiones de la realidad.

Para ello, es importante que el sujeto del aprendizaje pueda resolver problemas y modelizar; esto es, poder matematizar la realidad usando modelos de la disciplina para comprender, abordar y actuar en situaciones diversas. Modelizar no en sentido meramente aplicativo, sino como un “medio”, una forma de “transitar la obra matemática” construyendo y reconstruyendo conocimiento matemático funcional y con sentido.

En esta visión tenemos que pensar en la clase de Matemática como un espacio de producción de conocimiento, en donde la enseñanza se estructure y desarrolle desde una perspectiva centrada en la interpretación de problemas (en contexto interno o externo), el establecimiento de relaciones y la toma de decisiones para tratar el problema, el control argumentativo sobre lo que se hace y sobre los resultados que se producen y la generación de nuevas preguntas.

Consideramos que este tipo de trabajo en el aula es más convocante para la inteligencia de los jóvenes; mucho más que memorizar técnicas y “reglas” que se aplican sin tener idea de sus fundamentos y mucho menos de su funcionalidad o aplicabilidad (tanto dentro como fuera de la disciplina). Joseph Gascón plantea que para que en la escuela una cuestión matemática pueda estudiarse con sentido, debe tener legitimidad social, matemática y funcional.

La **Física** (del lat. *physica*, y este del gr. *τὰ φυσικά*, neutro plural de *φυσικός*, "naturaleza") es la ciencia natural que estudia las propiedades y el comportamiento de la energía y la materia (como también cualquier cambio en ella que no altere la naturaleza de la misma), así como el tiempo, el espacio y las interacciones de estos cuatro conceptos entre sí.

Es una de las más antiguas disciplinas académicas, tal vez la más antigua. Hasta entrado el 1600, la Física fue considerada dentro de lo que ahora llamamos Filosofía, Química, y ciertas ramas de la Matemática y la Biología, pero durante la Revolución

Científica en el siglo XVII surgió para convertirse en una ciencia moderna, única, por derecho propio. Sin embargo, en algunas esferas como la Física Matemática y la Química Cuántica, los límites de la Física siguen siendo difíciles de distinguir.

La Física no es sólo una ciencia teórica; es también una ciencia experimental. Como toda ciencia, busca que sus conclusiones puedan ser verificables mediante experimentos y que la teoría pueda realizar predicciones de experimentos futuros. Dada la amplitud del campo de su estudio, así como su desarrollo histórico con relación a otras ciencias, se la puede considerar una ciencia fundamental o central.

El área se orienta al desarrollo de competencias de una cultura científica, para comprender nuestro mundo físico, viviente y lograr actuar en él tomando en cuenta su proceso cognitivo, su protagonismo en el saber y el hacer científico y tecnológico, como el conocer, teorizar, sistematizar y evaluar sus actos dentro de la sociedad. De esta manera, contribuimos a la conservación y preservación de los recursos, mediante la toma de conciencia y una participación efectiva y sostenida.

La Física es significativa e influyente, no sólo debido a que los avances en la comprensión a menudo se han traducido en nuevas tecnologías, sino también a que las nuevas ideas resuenan con las demás ciencias, la Matemática y la Filosofía. En su intento de describir los fenómenos naturales con exactitud y veracidad, ha llegado a límites impensables: el conocimiento actual abarca la descripción de partículas fundamentales microscópicas, el nacimiento de las estrellas en el universo e incluso conocer con una gran probabilidad lo que aconteció en los primeros instantes del nacimiento de nuestro universo, por citar unos pocos campos.

1.3 Área de Ciencias Sociales

El Área de las Ciencias Sociales tiene como eje el estudio de la realidad social en sus distintas dimensiones (económica -social -política -cultural -geográfica -histórica); realidad que es compleja, dinámica y se construye en interacción con la naturaleza, combinando cambios y permanencias a lo largo del tiempo.

Por ello, podemos decir que las Ciencias Sociales intentan dar explicación y comprensión a los problemas del hombre en sociedad desde una perspectiva teórico-conceptual; por ejemplo, concepto de región, de comunidad, de derecho, de revolución; utilizando métodos propios de búsqueda, análisis de datos y verificación de hipótesis.

Es el espacio de la escuela en el que, a través de la enseñanza de las diferentes unidades curriculares que conforman el área, se fomenta la competencia sociocultural del alumno, propiciando el conocimiento crítico de la realidad, con sus posibilidades de participación, corrección y transformación.

Esta área se encuentra integrada por diferentes disciplinas que incluye la Geografía, la Historia, Formación Ética y Cívica, Estudio de la Realidad Social Contemporánea, Economía Política y Elementos de Derecho Constitucional Argentino. Estas presentan diferencias entre sí que es importante tener en cuenta con el fin de aprovechar al máximo su potencialidad educativa. Cada una hace su aporte específico a la problematización del conocimiento de las sociedades. Consecuentemente, su enseñanza en la escuela, promueve la construcción de un pensamiento crítico, es decir un pensamiento que examina sus propios instrumentos, facultades o medios para conocer la realidad, sin aceptar pasivamente lo transmitido, revisando las condiciones históricas y sociales de la producción de diferentes ideas y representaciones establecidas.

*“Se trata de tener en cuenta las contribuciones específicas de cada disciplina científica -sus conceptos, procedimientos, actitudes y en general, sus perspectivas de análisis de la realidad- y de ponerlos al servicio de la formación de los alumnos, es decir, al servicio de unos objetivos educativos; cada disciplina es valorada en lo que aporta de específico, pero necesita ser completada por las otras para alcanzar dichos objetivos”.*¹⁵

Enseñar Ciencias Sociales contribuye a que la sociedad sea percibida de manera integrada, como una totalidad compleja y conflictiva, en la que las prácticas transformadoras dinamizan su devenir y contribuyen a la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa.

Para ello, el enfoque con el que se aborde la enseñanza de las diferentes unidades curriculares, debe: promover la reflexión y el abordaje de los hechos humanos y sociales, superando las interpretaciones simplistas y estereotipadas; abrir paso a una actitud indagadora ante la realidad social planteando al alumno situaciones que le permitan analizar procesos y descubrir al hombre en su activa interrelación con el medio; propiciar de esta manera, el protagonismo de los estudiantes como sujetos transformadores del contexto social que los rodea en una sociedad en constante transformación.

Enseñar **Historia** implica desarrollar capacidades que posibiliten pensar y tomar conciencia de las realidades sociales e históricas del pasado y del presente, a través del trabajo con conceptos, ideas claves, principios explicativos para colaborar con la formación de ciudadanos democráticos y solidarios, capaces de ser actores reflexivos y críticos de la realidad social y del mundo

¹⁵Diseño Curricular Base para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. M.E.C. Madrid, 1990.

en el que están insertos. Para lograrlo, proponemos favorecer la comprensión, la interpretación y la valoración de los procesos históricos.

El desarrollo teórico respecto de la enseñanza de la Historia en el marco de las Ciencias Sociales, ha ido evolucionando en los últimos años hacia la consideración de sus elementos estructurantes como referentes para la enseñanza del conocimiento social.¹⁶

La Historia, *“en palabras de Raymond Aron ‘ha sido y sigue siendo un medio para que la sociedad se conozca a si misma, ya sea mediante la confrontación con otras sociedades, o bien por la reconstitución de sus orígenes y de su devenir’.*¹⁷

La **Geografía** como ciencia social constituye un aporte valioso para la formación de ciudadanos en y para la democracia, así como para el desarrollo de capacidades intelectuales que permiten comprender y explicar cuestiones territoriales que son relevantes en el mundo actual, en sus diferentes regiones y en la escala local, haciendo hincapié en la espacialidad de los procesos sociales.

De esta manera, *“siendo el espacio geográfico el objeto de estudio de la Geografía, entendido como una construcción social donde se establecen las múltiples relaciones entre la sociedad y la naturaleza, entendemos que el espacio geográfico es mundial, pues la humanidad ocupa casi toda la superficie terrestre. No obstante, las diferencias de paisajes son enormes en las diversas partes del planeta pues influyen numerosos factores de carácter ambiental, social, cultural político y económico”.*¹⁸

La Geografía se propone brindar a los estudiantes conceptos y categorías de análisis sobre las sociedades, los territorios, las culturas y las representaciones éticas y morales, así como una mirada crítica acerca de las formas de construcción del conocimiento social y humanístico. Es necesario generar propuestas de enseñanzas que inviten a los estudiantes a la comprensión y explicación de problemas socio-territoriales, superando la idea de parcelación del conocimiento geográfico, su neutralidad y objetividad, la preeminencia de los contenidos y las explicaciones de carácter físico-natural por sobre los de carácter social, político, económico y cultural.

¹⁶González Gallego, 2002

¹⁷López Atxurra, 2005

¹⁸ Extraído del documento del Depto. de Historia y Geografía en el primer semestre del año 2014

Esta perspectiva de trabajo áulico enfatiza la enseñanza de la Geografía a través de conceptos que se integren y articulen entre sí, conformando tramas conceptuales que permitan interpretar la realidad territorial.

La **Economía Política** estudia el proceso de producción, distribución y consumo de los bienes materiales en la sociedad humana; las formas y características que este adopta en cada momento histórico y contexto en el que se desarrolla. El conocimiento económico se debe a una construcción histórica, respondiendo cada teoría, concepción o política, al contexto, a los actores sociales y sus intereses.

Lo expresado está en concordancia con lo que se manifiesta en los Marcos de Referencia para la Secundaria Orientada en Economía y Administración: *“...En cuanto a los procesos económicos, se pretende enfatizar el arraigo social que poseen, incluyendo en su estudio las diversas dimensiones de la vida social en que se inscriben, diferenciando los niveles micro y macroeconómicos, para luego vincularlos con la política económica, visualizando y ponderando su impacto social.”*¹⁹

Se enfatiza la apropiación de saberes que permitan a los estudiantes comprender la complejidad de los actuales escenarios sociales y económicos, desarrollar una mirada integral y situada de las problemáticas que los caracterizan y pensar en posibles estrategias de resolución despertando el interés por una ciudadanía participativa y transformadora.

Desde esta perspectiva se plantea un abordaje de los fenómenos económicos y organizacionales considerando estos interrelacionadamente con diferentes dimensiones –política, social, cultural- de la realidad, así como, con los posicionamientos éticos de los actores sociales involucrados.

Esta orientación contribuye al objetivo último e irrenunciable: la mejora colectiva de las condiciones de vida en comunidad, en un marco democrático y plural.

En síntesis, se propone el estudio de la Economía contemplando el abordaje de las diferentes unidades productivas en el contexto de la economía general, como así también de la economía política, con alusión a los problemas económicos desde diferentes marcos teóricos y enfoques, incluyendo los más recientes de la economía social y teniendo en cuenta la integración latinoamericana. Todo ello, a partir de la observación y el análisis de los hechos económicos con los que se convive, enfatizando que el eje de la economía es el hombre y su bienestar, subordinada a los valores éticos, proporcionando una base cultural común que permita una participación consciente, crítica y transformadora en la sociedad.

¹⁹Argentina, Consejo Federal de Educación, 2011 Aprobado por Res. CFE N° 142/11

La Unidad Curricular **Formación Ética y Cívica** tiene como propósito la formación de ciudadanos que tengan la capacidad de ejercer responsablemente sus derechos y obligaciones; siendo partícipes de la vida pública con herramientas que les permitan comprender la realidad que los rodea y operar sobre ella, ser cuidadosos de sí mismo y de los otros; en concordancia con la Ley Nacional de Educación, que propone la formación para la ciudadanía como uno de los propósitos centrales.

Por ello, se hace necesario pensar y definir lo común y lo particular, y la manera en que a partir del compromiso y de la responsabilidad ciudadana se puede contribuir a la resolución de problemas tanto regionales como globales. En este contexto, los Derechos Humanos se constituyen en el marco referencial ético y jurídico con consenso internacional que guía las acciones de los Estados y la conducta de las personas, definiendo un tipo de ciudadanía que se enmarca en estos acuerdos.

Como unidad curricular se constituye epistemológicamente como un campo con los aportes de disciplinas como la Filosofía, la Psicología, la Sociología, el Derecho y la Ciencia Política.

La escuela tiene como función fundamental consolidar y profundizar la democracia como forma de vida. Constituirse como sujeto social es saber respetar y valorar a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, defender los derechos humanos y preservar el medio natural, analizando reflexivamente los aspectos morales de la realidad, para insertarse responsablemente en un mundo complejo y globalizado.

Esta impronta requiere una educación basada en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. Una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

La formación ciudadana pretende indagar acerca de la naturaleza y desarrollo de la vida política; por lo tanto, su fuente principal se halla en el derecho constitucional. La ciudadanía es una condición que tienen las personas que gozan de derechos y garantías en el marco de la comunidad y del estado donde viven. No se agota en alcanzar conocimientos necesarios, sino que se extiende al cultivo de aquellas virtudes que sirven para comprometerse con la vida democrática.

El entramado de este espacio tiene su fundamento en los principios y objetivos de la Ley de Educación 26. 206 que establece brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos , el fortalecimiento de la identidad nacional,

basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana; brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable; promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas; promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

La sociedad actual en estado de crisis de valores y problemáticas socio- económico, cultural y educativa, requiere fortalecer al estudiante en la formación e incorporación de nuevas formas de pensamiento y acción que impacte positivamente en el contexto en el que vive, teniendo en cuenta los escenarios socio-culturales en los que conviven múltiples concepciones de la realidad. Desde este lugar, la integración de las TIC como proceso de construcción de sentido, supone diseñar entornos significativos a los que se incorporen las tecnologías pero fundamentalmente los pensamientos y sensibilidades de los sujetos que interactúan en el vínculo pedagógico.

“Las herramientas tecnológicas que se utilizan tanto para producir y difundir información, como para habilitar canales de información que son cruciales para la democracia y los derechos de la ciudadanía, para ejercerlos y para influir en la realidad política. El sujeto necesita operar dispositivos TIC y manejar los nuevos lenguajes y modos de comunicación. Pensar la integración de las TIC en la escuela desde la hipótesis del sentido social e individualmente construido, implica redimensionar lo simbólico en tanto se trata de un rasgo constitutivo de la condición humana: implica reconocer la pluralidad, la convergencia y la movilidad de pensamientos, los sentimientos y las prácticas.”²⁰

En la actualidad, este espacio se debe construir como un campo tendiente a brindar respuestas a las actitudes y representaciones que cuentan los estudiantes sobre las posibilidades de transformar la realidad, generando condiciones que favorezcan el diálogo y el debate sobre problemáticas sociales actuales, promoviendo el desarrollo de competencias sobre la diversidad en todas sus manifestaciones y la igualdad como postulado ético en el ejercicio responsable de la libertad.

La realidad es una construcción social contextualizada e históricamente condicionada. La cultura simbólica y material es el lugar desde donde los individuos “miran” la realidad en la que están inmersos. Un análisis de la cultura propia, otras culturas y las problemáticas que atraviesan las relaciones en la sociedad actual abordadas desde los aportes multidisciplinares e

²⁰Minzi, Viviana: Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Bs. As. 2007.

interdisciplinarios de las ciencias sociales y humanas brinda al estudiante una perspectiva que le permite comprender y transformar el entorno en el que está inserto y del que forma parte como ciudadano.

Con la finalización del siglo XX y ante el cambio de milenio se inicia un proceso histórico complejo; esto plantea tomar una actitud ante esta realidad de la que somos conscientes.

Por ello, el fundamento y la importancia del espacio curricular ***Estudio de la Realidad Social Contemporánea*** son habilitar la identificación de los cambios, para que, a partir de allí, se evalúe y analice el impacto de estos en la vida de los individuos, permitiendo de esta manera ser protagonistas de la historia, construyendo una ciudadanía responsable y participativa.

Se proponen para este espacio curricular algunos ejes que permitan trabajar en torno a temáticas como: procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX, rasgos de la globalización y democratización, conflictos generadores de violencia y resquebrajamiento social (terrorismo, marginalidad, discriminación, etc.), formas de resolución de conflictos en el orden internacional; globalización y regionalización, diversidad y multiculturalismo, organismos y ONG, educación y sociedad, entre otros.

Esta Unidad Curricular aborda las diferentes problemáticas y perspectivas, sus continuidades y rupturas vinculadas con problemas que caracterizan la vida contemporánea en sus dimensiones históricas, políticas y sociales teniendo en cuenta las diversas escalas de análisis: latinoamericano, nacional, regional.

Con el acompañamiento del docente - como guía orientador en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a través del diálogo que posibilita la circulación de la palabra y la construcción del conocimiento colectivo-, la interacción inter e intrasubjetiva apunta a la formación de un pensamiento crítico reflexivo comprometiéndose con el aquí y el ahora en la búsqueda de posibles soluciones a las problemáticas sociales contemporáneas.

“(...) nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla para los otros. Decirla significa necesariamente un encuentro de los hombres. Por ello, la educación es diálogo. Y este encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político”.²¹

²¹Paulo Freire: 2009 *La Educación como práctica de la libertad XXI siglo veintiuno Editores.*

La unidad curricular ***Elementos de Derecho Constitucional Argentino*** tiene como objeto de estudio las instituciones políticas que constituyen o fundan el Estado. Aquellas que establecen el aparato del gobierno, precisando el ámbito personal (la población) y territorial (el territorio) en el que se ejerce el poder estatal y regulan la organización y el funcionamiento de los órganos gubernamentales en el marco de la Constitución de la República Argentina.

En consecuencia este espacio curricular estudia las instituciones políticas escritas como también las no escritas que, de una u otra forma, organizan el Estado y regulan el ámbito de poder en nuestro país. No es, pues, la pura norma la que interesa, sino la síntesis de la tensión entre la norma y la realidad a la que se enfrenta. Su inclusión en el curriculum es fundamental para el logro de los objetivos de la educación secundaria: la formación en la ciudadanía.

1.4 Área de Ciencias Humanísticas

Se denomina genéricamente *Humanidades* (del latín *humanitas*) a un conjunto de saberes relacionados con la cultura humana. No obstante, existen otras denominaciones cuya identificación, asociación o diferenciación con la de "humanidades" es más problemática (según la intención de quien las utilice) y que conllevan distintas consideraciones epistemológicas y metodológicas: las de "ciencias sociales" y "ciencias humanas". Se supone a las disciplinas humanistas un mayor carácter ideográfico: el estudio de particularidades sin crear leyes o postulados generales.

Se entiende al área de ***Ciencias Humanísticas*** como aquellos saberes que se dedican al estudio del individuo en relación con otros individuos y de la realidad social del hombre que los envuelve en un contexto socio político y económico determinado. Presentan su propio rigor académico y su finalidad es constituirse en el espacio para habilitar al diálogo sobre la condición humana, la cultura, los desafíos y riesgos de la ciencia, de un mundo posible. Al decir de Fernando Savater *"la verdadera educación no consiste en enseñar a pensar, sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa. Este momento reflexivo exige verificar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes. La principal asignatura que se enseña los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre"*.²² En ello radica la importancia que cobra este espacio para reflexionar y pensar al hombre como un ser pluridimensional, histórico, creativo, cultural, político, social.

²²SAVATER, Fernando. Educar, un acto de coraje. México: PNUD: TM. Editores. 1998, p. 17.

Entre las disciplinas o campos de estudio que hacen su aporte a las ciencias humanísticas están: la Filosofía, la Psicología, la Antropología, la Sociología, las Ciencias de la Información y de la Comunicación (el periodismo, la publicidad, la documentación, la biblioteconomía) y otras.

Se han incluido en esta área, a los fines de integrarlas para su articulación, algunos saberes de carácter metodológico como la **Informática** y las **Estrategias de Aprendizaje y Entornos Virtuales**, entendidos como espacios transversales a las distintas áreas que brindan desde su especificidad una perspectiva de análisis y abordaje diferente a través de los aportes que se realizan.

Ellos propician explicaciones multicausales de procesos, acontecimientos y problemáticas humanas; brindan la posibilidad de conocer y/o profundizar las teorías, fuentes, métodos y procesos de que se valen los filósofos, los psicólogos, los antropólogos y otros investigadores para construir conocimiento social y humano.

Estos conocimientos y reflexiones favorecerán la puesta a debate del carácter problemático y provisorio del conocimiento de lo humano y, en conjunto con las otras áreas especialmente el área de Ciencias Sociales.

Se considera necesario plantear miradas y perspectivas que posibiliten analizar y reflexionar sobre el carácter problemático del conocimiento social, así como del contexto de producción. Se deberá tener siempre presente el carácter inacabado del mismo, ya que los diferentes campos del saber se desarrollan y se enriquecen por los aportes de nuevas investigaciones que cuestionan o ponen en tela de juicio “las verdades” instituidas, abriendo la vía a lo instituyente, al cambio, a través del planteo de nuevos interrogantes y líneas de investigación.

Es decir, enseñar a los estudiantes a producir miradas críticas acerca de las formas de construcción del conocimiento humanístico y social. Para ello, se basará en una relación pedagógica que potencie los vínculos entre profesores y alumnos, estimulando el interés y la curiosidad por el conocimiento, por medio de la problematización de los temas propuestos, la explicitación de miradas, debate, el diálogo colectivo y posterior reformulación de los saberes y marcos de análisis referenciales desde donde los estudiantes interactúan con el saber.

Edgar Morín plantea que en la educación del futuro es necesario enseñar la condición humana. *“El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser*

humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos".²³

El espacio de las **Estrategias de Aprendizaje y Entornos Virtuales** lleva en primer lugar a conceptualizar el aprendizaje como un "proceso complejo"²⁴ siendo necesario tener en cuenta las dimensiones socioculturales, cognitivas, la subjetividad, como así también las matrices de aprendizaje construidas propias de la cultura y del contexto histórico por el que transitan los sujetos que aprenden.

Desde esta perspectiva se considera que el proceso de estudio requiere de "comportamientos estratégicos" que se liga a los aprendizajes conceptuales realizados por los estudiantes donde se ponen en juego e interpelan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes unidades curriculares, donde la construcción del conocimiento con los otros implica un interés y un deseo por parte de quien aprende comprometiéndolo a tomar decisiones en la forma de aprender.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las estrategias de estudio nos lleva a la complejización del saber qué, el saber cómo y el saber hacer. Estas se traducen en: a) *conocimientos declarativos*: consisten en tener en cuenta las operaciones que se pueden realizar, por ejemplo, saber qué es comparar, jerarquizar, resumir; b) *conocimientos procedimentales*: es poder realizar las actividades correspondientes, esto es establecer interacciones pertinentes con los materiales de estudio, lo que nos lleva a considerar el tercer tipo de conocimiento, c) *conocimientos condicionales*: donde se reconocen las características que tienen las tareas en relación con las circunstancias del momento de estudio. Pero es necesario también tener en cuenta las condiciones internas del sujeto, donde interviene otra dimensión, d) *conocimientos metacognitivos*: que hacen referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos.

Frente a esto, la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información en la educación, nos lleva a repensar el lugar del conocimiento, la fuente de acceso al mismo, el trabajo de los estudiantes, el reposicionamiento de la tarea docente y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se ponen en juego en este nuevo escenario. Compartimos con Coll, cuando expresa: *"Estas tecnologías hacen posible, mediante la supresión de las barreras espaciales y temporales, que las personas puedan acceder a la formación y a la educación"*.²⁵

²³Edgar Morín *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. 1999

²⁴Ziperovich, Cecilia: *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Editorial Brujas 1º Edición 2010

²⁵Coll, César: *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*

Suponer que las TIC son solo un recurso es cerrar la puerta al conocimiento, es perderse en terrenos pantanosos y abrumadores. Al decir de Lea Haak “... *más importante aún es reconocer la aplicación pedagógica de estos recursos. Este factor es clave pues, empleada sin esta consideración, la tecnología puede reforzar prácticas tradicionales como por ejemplo, de tipo expositivo y, con ello, desde una perspectiva de mediación y mediatización pedagógica, no aporta ningún valor significativo a la construcción del conocimiento*”.²⁶

El potencial que representan las TIC para los procesos de enseñanza y aprendizaje plantea un reto en el proceso educativo respondiendo a las necesidades e interés de la generación nacida en la cultura digital. Por ello, se transforman en un contenido transversal en los diferentes espacios curriculares potenciando aprendizajes significativos en los estudiantes.

En consecuencia, debemos tener en cuenta que hoy, los estudiantes desean aprender aquello que tiene sentido y que se relaciona con su contexto, con sus experiencias previas; todo lo que genere procesos cognitivos que le permitan pensar la realidad, como sujetos de derecho para planear acciones conscientes que permitan modificar su entorno y comunicarse con los demás.

La **Informática** como campo disciplinar comprende tanto las actividades de investigación, diseño y desarrollo, como así también, los productos que resultan de las mismas: conocimientos, servicios, bienes. Para ello, analiza determinados problemas que plantea la sociedad, relacionados generalmente con la adquisición, almacenamiento, procesamiento y/o transferencia de datos e información, e intenta encontrar soluciones, relacionando los conocimientos, procedimientos y soportes que provee, con la estructura económica y socio-cultural del contexto.

Ante la presencia y desarrollo en la sociedad actual de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la Informática forma parte de ellas. Las TIC hacen referencia a las tecnologías que favorecen la comunicación y el intercambio de información en el mundo actual (teléfonos celulares, televisión, radio, cámaras digitales de fotos, entre otros) redefiniendo los ejes espacio-tiempo y estableciendo nuevos esquemas de relación interpersonal y con el medio; si bien la Informática centra su objeto de estudio en lo referido al tratamiento de la Información mediante el uso de la computadora, estas diferencias se han ido fusionando en tecnologías que las sintetizan .

²⁶Lea Haak: ¿Recursos virtuales para problemas reales? Experiencias y reflexiones en torno a la incorporación a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Edición 2010 Compiladoras: Ximena Triquell y Elizabeth Vidal

Por ello, en la formación de los estudiantes se propone establecer la interrelación entre teoría, experimentación y diseño. Se procura que incorporen saberes basados en los fundamentos de la Informática a partir del trabajo con aplicaciones informáticas que aborden procesos de resolución de problemas a partir del uso y/o desarrollo de algoritmos que les permitan delegarlos en un sistema informático (por ejemplo: automatizaciones de tareas); que desarrollen capacidades para explorar y analizar en niveles cada vez más elevados y en marcos cada vez más complejos, las distintas herramientas informáticas y habilidades para manejarlas, aplicarlas y desarrollarlas más allá de su uso como “producto comercial”; incrementando de esta forma sus posibilidades de aprendizaje autónomo frente a la emergencia permanente de nuevos sistemas informáticos.

Desde esta perspectiva de trabajo en el aula es donde se despliegan diferentes estrategias que permiten que los estudiantes desarrollen la capacidad de análisis crítico acerca de las implicancias sociales y culturales de las TIC.

El aporte de la **Filosofía** en la formación de los estudiantes es importante debido a que, por el tratamiento de los diferentes ejes conceptuales con sus respectivos conceptos, permite revisar las ideas y maneras de pensar, poniendo en tensión los marcos referenciales propios y la relación de estos, con el entorno en el que el ser humano se encuentra inserto.

“El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia.”²⁷

De este modo, el aporte de la Filosofía contribuye a la formación del pensamiento crítico, un pensamiento que se extiende a la experiencia concreta, que enfrenta los problemas que esta presenta, que interpela las condiciones, que cuestiona supuestos, construye y reconstruye, etc. “(...) la Filosofía debe ser un ejercicio colectivo de pensamiento crítico entre docentes y estudiantes”.²⁸

La práctica filosófica en el trabajo áulico es un espacio para retomar los intereses e inquietudes de las diferentes experiencias que surgen de la interacción con los otros, para hacerlas reflexivas y cuestionarlas desde las diferentes perspectivas.

²⁷Edgar Morin Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. Publicado en octubre de 1999 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

²⁸Cerletti,A – Kohan, W:1996

*“En otros términos, podríamos decir que la Filosofía en la escuela coloca en la superficie aquellos valores, saberes, prácticas y creencias que subyacen a la cotidianeidad y que la discusión filosófica en las aulas deviene problematización y cuestionamiento compartido de aquel subyacente de la experiencia común”.*²⁹

La importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Filosofía radica en que potencia y favorece la autonomía del pensamiento en tanto habilita a que las preguntas filosóficas sean retomadas para interpelar la realidad, considerando el contexto que las determina, pero que a su vez son determinantes.

Como expresa Edgar Morin: *“Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. Necesitamos que se cristalice y se radique un paradigma que permita el conocimiento complejo”.*³⁰

La **Lógica** es una ciencia formal que estudia los principios de la demostración e inferencia válidas. La palabra deriva del griego antiguo λογική *logikē*, que significa «dotado de razón, intelectual, dialéctico, argumentativo» y que, a su vez, proviene de λόγος (*lógos*), «palabra, pensamiento, idea, argumento, razón o principio».

La Lógica se presenta en forma de lenguaje, pero se trata de un lenguaje formal a diferencia del de las ciencias empíricas. Estas contienen términos lógicos y expresiones lógicas, particularmente en su fase de formalización, y además términos observacionales.

En cambio, en la Lógica se usan no solamente términos lógicos, estructuras lógicas y verdades lógicas, sino también enunciados acerca de ellos. Estos enunciados forman parte de la Metalógica. Tanto la Lógica como la Metalógica son disciplinas formales.

Así, por ejemplo, el estudio de la Lógica permitirá, entre otros objetivos, que el estudiante pueda lograr la reconstrucción de los procedimientos argumentativos presentes en distintos tipos de discurso (mediáticos, políticos, de opinión, entre otros) distinguiendo entre validez y verdad (forma y contenido) y reconociendo ambigüedades, inconsistencias y falacias. La producción de argumentaciones respetando las exigencias formales de consistencia y coherencia lógicas, así como la valoración crítica de los contenidos de las mismas a fin de favorecer el ejercicio de un pensamiento autónomo.

²⁹Idem ut supra

El abordaje y tratamiento del campo epistemológico de la **Psicología** permite conocer a los sujetos en su dimensión psíquica en relación a sus experiencias, vivencias y construcciones que realiza en la interacción con otros como integrante de una sociedad que lo contextualiza.

De esta manera, genera un espacio de conocimiento y autoconocimiento que permite establecer vínculos, mejorar la comunicación con los demás y la apertura a la diversidad de manifestaciones, maneras de relacionarse e inclusión, en los diferentes contextos en los que se insertan los sujetos

Se constituye de esta forma, en un espacio que facilita a los estudiantes conocer los procesos psicológicos, su estructura y funcionamiento en el marco de los diferentes enfoques y perspectivas del campo de la Psicología; teniendo en cuenta la interdisciplinariedad y el aporte de diferentes campos disciplinares en la construcción y abordaje de este cuerpo teórico. Supera de esta manera, una visión reducida, para enfatizar un enfoque y análisis plural para el tratamiento de la heterogeneidad de los diferentes temas que aborda la enseñanza de la Psicología en la educación secundaria.

Es un conocimiento que favorece el desenvolvimiento de ciertas capacidades para desarrollo y profundización de diferentes dimensiones, promoviendo un conocimiento crítico reflexivo sobre las principales problemáticas psico-socio-culturales que interpelan y afectan a los sujetos en sus distintos ámbitos, así como a sus necesidades y demandas.

Por ello, los conocimientos que se despliegan para el desarrollo de esta unidad curricular tienen que orientarse a una formación de los estudiantes brindando información de diferentes saberes y perspectivas psicológicas, conocimiento del psiquismo, procesos psicológicos, modos de constitución del sí mismo y representaciones individuales y sociales como también la construcción de la subjetividad. De esta manera, se contribuye, propedéuticamente a la formación en saberes socialmente válidos para que el individuo participe de un contexto social e histórico, una cultura y un grupo social donde los comportamientos se encuentran mediados por las relaciones e interacciones con “otros sociales”

El desarrollo del campo de la **Evolución Cultural y Antropología** y su relación con las otras ciencias sociales y la especificidad de su enfoque nos permite un abordaje científico y humanístico del individuo, como así también la exploración de la diversidad humana en el tiempo y en el espacio. Interroga sobre cuestiones básicas de la existencia humana: dónde y cuándo se produjo nuestro origen, cómo hemos cambiado y cómo seguimos cambiando, estudiando de esta manera de forma holística el pasado, presente y futuro, biología, sociedad, lenguaje y cultura, por medio de un enfoque transcultural y comparativo.

Se delimitan algunas perspectivas dentro de este campo disciplinar que permiten una mirada integral a los ejes conceptuales como es la Antropología Cultural, la Arqueológica, la Biológica, la Lingüística. Esta unidad curricular nos permite analizar: la diversidad cultural sus manifestaciones actuales y pasado reciente, reconstruir el comportamiento del pasado a través del estudio de los restos materiales (Arqueología); las características genéticas y el desarrollo corporal (Biología); las variaciones del discurso con relación a factores sociales y con el paso del tiempo (Lingüística).

El cuestionamiento de la propia forma de vida, del carácter natural y obvio de relaciones sociales, de experiencias o de conceptos aparentemente universales a partir de la comprensión de otras posibles existentes en el pasado o actuales, representa un ejercicio fértil para la convergencia transdisciplinaria.

Por ello, se entiende que el conocimiento es una construcción y que no se puede acceder a él de manera neutra y avalorativa, el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta unidad curricular debe posibilitar la desnaturalización del sentido común y el descentramiento de las propias categorías de conocimiento para comprender e interpretar otras formas de ver, pensar y actuar en los diferentes contextos socio - culturales.

La adquisición de un pensamiento crítico reflexivo acerca de la realidad social permite establecer puentes entre diferentes universos de significados y construir nuevos conocimientos por medio de ese vínculo contextualizándolo y asumiendo el compromiso con la realidad social.

La Educación Tecnológica, también denominada enseñanza técnica, a veces simplemente tecnología, es una disciplina dentro del quehacer educativo y también una actividad social centrada en el saber hacer que, a través del uso racional, organizado, planificado y creativo de los recursos materiales y de la información, pretende familiarizar a los estudiantes con los conocimientos prácticos, orientados a las necesidades de la vida diaria e intenta dar respuesta a las necesidades y demandas sociales relativas a la producción, distribución y uso de bienes, procesos y servicios.

La Educación Tecnológica es un saber nuevo en el marco curricular que, coincidentemente se introduce al mismo tiempo en que se elimina de anteriores currícula la Educación Técnico-Manual. Esto ha llevado a muchos docentes a pensar que se trata de lo mismo bajo un nuevo rótulo, lo cual es un error. La Educación Tecnológica, si bien toma muchos aspectos de la Educación Técnico-Manual, es una unidad curricular nueva y distinta, cuyos objetivos y contenidos no tienen precedentes en el currículum escolar.

Este espacio permitirá a los estudiantes la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, que les permitan tomar decisiones tecnológicas como usuarios, consumidores y creadores de tecnología considerando aspectos personales, sociales, medio ambientales y de costo.

DE LAS UNIDADES CURRICULARES ELECTIVAS U OPTATIVAS

2.1. De las unidades curriculares optativas

El estudiante dispone para el cursado del currículum la posibilidad de elegir entre diferentes espacios curriculares que conforman las unidades curriculares optativas.

La práctica de las unidades curriculares optativas son de gran utilidad para que los estudiantes desarrollen su capacidad de decisión, desenvuelvan sus intereses específicos y relacionen las actividades curriculares con la realidad socio cultural.

Este escrito consiste en una serie de recomendaciones explícitas con la intención de indicar el procedimiento de la puesta en marcha de las unidades curriculares optativas.

Las unidades optativas consisten en un acuerdo entre docentes de las diferentes áreas y departamentos, conforme a su especificidad, sobre un determinado tema teniendo en cuenta los intereses de los alumnos y la realidad socio cultural.

2.2. Los objetivos

- Organizar la práctica de la enseñanza de las unidades curriculares optativas de manera tal que genere espacios de apropiación del saber desde diferentes formatos.
- Brindar una propuesta diferenciada a los estudiantes que genere autonomía y desarrolle capacidades diferentes.
- Facilitar la puesta en marcha para los miembros de la comunidad educativa

2.3. Organización de las unidades optativas.

- La organización del dictado de las unidades curriculares optativas estará a cargo del Vicedirector Académico, de un Regente, Coordinador de área de la especialidad que se pone en juego y un miembro de la coordinación pedagógica.

- Las unidades curriculares optativas se definirán en setiembre del año anterior al que se cursarán y los estudiantes deberán optar en octubre del ciclo lectivo anterior en un orden decreciente hasta completar tres espacios curriculares.
- La selección de los grupos se hará según la opción que el estudiante realice y en caso de exceder el cupo, se realizará un sorteo no recibiendo más de 30 alumnos ni menos de 20 por optativa. Y así, sucesivamente con el orden elegido, hasta completar los espacios optativos propuestos.
- De la misma manera, los programas o actividades según sea el formato (talleres, seminarios, ateneos, materias, módulos et simila), deberán estar presentados en setiembre del ciclo lectivo anterior a su dictado y ser conocido por los estudiantes.
- Los estudiantes deberán cursar por lo menos dos unidades optativas curriculares por ciclo con un total de 7 al finalizar el séptimo año, no pudiendo superponerse dos de igual departamento por ciclo.
- El cursado de la unidad curricular optativa será de iguales características que las obligatorias conforme al formato.
- Su duración podrá ser anual, cuatrimestral o de otro periodo que complete un total 96 horas cátedras, no pudiendo ser menor ni superior a esta carga horaria.
- La evaluación será acorde al formato curricular e igual para su eximición que las obligatorias.
- El cursado con su respectivo cronograma podrá hacerse entre turnos o los días sábados con un intervalo no mayor de 15 días por clase.

DE LOS TRAYECTOS DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES QUE REQUIEREN APRENDIZAJES PREVIOS Y ASESORAMIENTO ESPECIAL

3.1. Características

Los TA se ofrecen para cada unidad curricular obligatoria a los estudiantes que:

- manifiesten ciertas dificultades en los procesos de aprendizajes,
- los que no hayan logrado los aprendizajes previos necesarios para el cursado de la unidad curricular del ciclo lectivo,
- los que tengan problemas para comprender según el estilo de enseñanza de las unidades curriculares particulares
- para los estudiantes que están cursando y les falta promedio para eximir,
- aquellos que los docentes sugieran que requieren del acompañamiento
- y todos/as aquellos que lo soliciten

La presente propuesta tiene como finalidad acompañar a grupos de estudiantes en su proceso de aprendizaje y que contribuya en cuanto a sus particularidades, sus tiempos de apropiación del conocimiento, sus necesidades y expectativas, sus capitales culturales y otras cuestiones que pueden entorpecer el adecuado proceso de adquisición del conocimiento. Se conforman instancias donde se planifica y concretan diferentes momentos para el acompañamiento y seguimiento. Estos constituyen una nueva oportunidad de aprender y revisar el proceso que se ha realizado; en muchos casos son modos alternativos de enseñar, y como consecuencia, de aprender, que son propios de los estudiantes que no tienen idénticas características en estos procesos.

Para ello, se establece una inscripción en dicho espacio con horario a definir por la institución y los docentes a cargo de esta opción, que puede ser un trabajo semanal, y/o una convocatoria con cierta regularidad, pautada tanto para los estudiantes como los docentes involucrados. Dicha instancia puede estar a cargo de un profesor coordinador de curso o tutor especialista en la unidad curricular o el área con una preparación específica para estas instancias. .

3.2. Objetivos

Los objetivos de estos trayectos, denominados de acompañamiento a estudiantes, son:

- Acompañar a los alumnos que carecen de aprendizajes previos para el cursado de las unidades curriculares del año en curso.
- Evacuar todas las dudas referidas a los contenidos que no hayan comprendido.
- Resolver situaciones problemáticas de la materia que no hayan podido ser aprendidos durante el año anterior
- Aprender o repasar conocimientos y procedimientos propios de la materia que sean antecedentes importantes para la correlativa en curso.
- Analizar y resolver todos los problemas que hayan impedido que la asignatura sea eximida.
- Informarse de los criterios y modalidad del examen de diciembre y marzo.

La finalidad es que los estudiantes no tengan necesidad de recurrir a profesores particulares, sino que puedan ser orientados para su preparación por un profesor del Colegio.

3.3. Modalidad

- Los TA se iniciarán durante la segunda semana de clases y hasta el periodo de los exámenes de diciembre.
- Los profesores a cargo serán seleccionados especialmente por sus cualidades docentes demostradas de manera fehaciente.
- Los cursos no podrán superar los 20 alumnos y correspondientes a ambos turnos y a diferentes ciclos.
- Esta actividad no es obligatoria, pero recomendamos a los estudiantes que asistan a los fines de obtener orientación en sus estudios.
- Durante la primera semana de clase los preceptores, con los profesores del curso elaborarán los listados de estudiantes que se sugieren para los TA.
- Los estudiantes podrán incorporarse durante todo el año a los TAC dejando a criterio del docente y del estudiante el tiempo de continuidad en dicho espacio.

- Se llevarán a cabo en horario extra clase, entre turnos, después del turno o los días sábados con una periodicidad de por lo menos un encuentro semanal y una duración de no menos de dos horas cátedra, las que no necesariamente serán consecutivas.

DE LOS PROYECTOS SOCIOCOMUNITARIOS

La Ley Nacional de Educación 26.206, menciona en sus articulados 8°, 11°, 20° y 27ª la necesidad de formar a los estudiantes en diferentes prácticas sociales para que les permita convertirse en ciudadanos activos y solidarios.

Los Proyectos Sociocomunitarios son un espacio que posibilita a los estudiantes ser protagonistas, explorar e identificar necesidades y problemáticas de su contexto de manera tal de resignificar lo aprendido en los diferentes espacios curriculares, identificando y reconociendo distintas problemáticas para abordarlas de manera real y concreta.

La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 93/09 expresa en su Art. 38°, que:

...”son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos se prioriza la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares, integradas desde la particular perspectiva de la participación comunitaria, y promueven posibilidades de acción que surgen de la participación social”.

Los Proyectos Sociocomunitarios posibilitan la participación activa de los estudiantes desde el diseño, diagnóstico, planificación y evaluación de estos donde la participación como derecho brinda espacio para su formación desde lo personal y grupal poniendo en juego iniciativa, responsabilidad y creatividad. Se trata de un “aprendizaje en servicio”.

La implementación de los Proyectos se realiza a través de un entrecruzamiento entre el trabajo áulico (de diseño, análisis, reflexión) y la actividad solidaria pensada desde la articulación con diferentes instituciones: centros comunitarios, de salud, ONGs, museos, escuelas, otras comunidades, etc.

Son de cursado obligatorio donde los estudiantes tendrán la posibilidad de participar en alguna de las ofertas que se presentan durante su recorrido escolar. Tendrán una carga horaria no menor a 96 horas cátedra incluidas las salidas que se ponderarán conforme al proyecto y al o los docentes que lo coordinen. Podrán tener el carácter semipresencial.

Se debe contar con un docente por lo menos, con experiencia en la coordinación y puesta en escena de experiencias educativas Sociocomunitarias.

La práctica Sociocomunitaria se realizará preferentemente en el entre turno, lo que permitirá trabajar con los estudiantes de ambos turnos o los días sábado por la mañana.

Para ello se deberán identificar las estrategias más adecuadas a seguir para la implementación y puesta en marcha, teniendo en cuenta las experiencias previas realizadas en el colegio más la realidad del entorno.

Esta propuesta incluye diferentes etapas:

- Planificar instancias de información, divulgación y convocatoria.
- La construcción del problema sobre el que se trabajará.
- La búsqueda de información y recursos teóricos y prácticos para la acción concreta a desarrollar.
- La producción de la propuesta de trabajo comunitario.
- Su implementación y desarrollo en el entorno.
- La evaluación y valoración colectiva.

Esta experiencia pedagógica implica la construcción conjunta de todos los integrantes del proyecto, tanto estudiantes como docentes, coordinadores y referentes institucionales con los que se articula.

La evaluación de los PSC implica diferentes instancias y momentos de acuerdo con el desarrollo de estos y a la articulación que se realice con la unidad/es curriculares ó con el área de conocimiento. Siendo un espacio de aprendizaje diferente, permite dar cuenta de conocimientos, habilidades, actitudes de los estudiantes participantes.

El proyecto, ya sea individual o colectivo, será realizado por escrito con la guía de un profesor tutor y el encargado del área de desarrollo interinstitucional. Posteriormente, los estudiantes elaborarán un informe escrito de la experiencia que será evaluado por el docente encargado. La calificación se consignará en el analítico del estudiante

El proyecto podrá llevarse a cabo en cualquiera de los siete años de cursado del estudiante.

DE LOS PERÍODOS DE INTEGRACIÓN INTERÁREAS

Durante el año escolar se llevarán a cabo periodos definidos de tiempo con el objetivo de integrar los contenidos del curriculum. Estos se denominan “**periodos de integración interáreas**”.

5.1. Los objetivos de dichos periodos serán:

- Integrar los contenidos de los diferentes Departamentos de cada área y de las distintas áreas entre sí.
- Solucionar problemas, casos concretos, desarrollar proyectos, actividades o similares que nucleen e integren el conocimiento académico de modo de darle integralidad, realismo y pragmatidad a la formación de los estudiantes.
- Relacionar el conocimiento académico con los problemas de la realidad y el contexto de los estudiantes de modo tal que sean una herramienta de lectura de la realidad y de cambio de esta.
- Relacionar los saberes del curriculum desde el punto de vista epistemológico y establecer vínculos para la lectura de la realidad de los estudiantes, de modo tal de mostrar la coherencia de las unidades curriculares en la formación del ciudadano.
- Dar sentido a la formación humanista del curriculum mostrando cómo los saberes pueden contribuir al conocimiento y a la transformación de la realidad subjetiva de los estudiantes, su entorno próximo y la comunidad de la que forman parte.
- Crear competencia para establecer vínculos entre los diversos saberes científicos y eruditos que los estudiantes aprenden en el curriculum académico, entre sí y con el territorio que habitan.
- Adquirir competencias procedimentales para trabajar con los contenidos académicos y para la tarea en equipo
- Relacionar la enseñanza que imparte el curriculum con las necesidades, intereses y objetivos propios de los estudiantes.

5.2. Duración y características

- Los periodos de integración tendrán una duración no mayor a 5 días de clases y podrán ser desde uno por año hasta tres, antes de las evaluaciones trimestrales.
- Serán planificados por los coordinadores de áreas, directores de departamento y con el apoyo y participación de los estudiantes de los diferentes años y ciclos.

- Serán llevados a cabo mediante trabajos grupales que propicien el espíritu colaborativo e igualitario, acorde con las distintas capacidades, aptitudes y actitudes de los estudiantes.
- Serán evaluados por los docentes y con criterios compartidos con los estudiantes.
- Los trabajos recibirán la calificación de aprobados o a completar o rehacer.
- Los docentes de las diferentes unidades curriculares podrán tener en cuenta los procesos y productos obtenidos por los estudiantes para considerarlos en las calificaciones de sus respectivas unidades curriculares.
- Deberán participar en los periodos de integración todos los estudiantes de los años o ciclos y turnos según sea la planificación previa.

Cuadro de porcentajes de las unidades curriculares optativas por área y departamento

ÁREAS DE FORMACIÓN, DEPARTAMENTOS DE ESTUDIO Y UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS	Porcentajes	Horas de Optativas por año	Porcentajes	Total de horas	
<i>Horas de clases semanales</i>					
ÁREA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN					
<i>Dpto. de Lengua Materna - 30 hs.</i>	30	11,28	18	12,24	48
<i>Dpto. de Lenguas Modernas Extranjeras - 24 hs</i>	24	08,36	18	12,24	42
<i>Dpto. de Lenguas Clásicas – 25 hs</i>	25	08,71	09	6,12	34
<i>Dpto. de Educación Física – 21 - hs</i>	21	07,31	15	10,20	36
<i>Dpto. de Educación Artística – 18 hs.</i>	18	06,27	12	08,16	30
ÁREA DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES					
<i>Dpto. de Matemática y Física - 39 hs</i>	39	13,58	18	12,24	57
<i>Dpto. de Ciencias Naturales y Tecnología-28 hs</i>	28	08,71	15	10,20	43
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES					
<i>Dpto. de Historia y</i>	40	13,93	12	08,16	52

Geografía – 40 – hs					
Dpto. de	20	06,96	12	08,16	32
Ciencias Jurídicas y Sociales – 20 hs					
ÁREA DE CIENCIAS HUMANISTAS					
Dpto. de	20	06,96	24	16,32	44
Ciencias Humanistas – 20 hs					
Totales			21hs en los 7años- 147hs optativas		

**ÁREAS, DEPARTAMENTOS,
UNIDADES CURRICULARES, EJES,
CARGA HORARIA Y FORMATOS
DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS**

ÁREA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN		
Departamento de Lengua Materna		
Unidad Curricular	Horas	Formato
<i>Lengua y Literatura Castellanas I, II, III, IV, V, VI y VII</i>	30 HS.	<i>Asignatura</i>
Departamento de Lenguas Modernas Extranjeras		
Unidad Curricular		
<i>Inglés I, II, III, IV y V Francés I, II y III</i>	24 Hs	<i>Asignatura</i>
Departamento de Lenguas Clásicas		
Unidad Curricular		
<i>Lengua y Cultura Latinas I,II,III y IV, Lengua y Cultura Griegas I,II, y III</i>	25 Hs	<i>Asignatura</i>
Departamento de Educación Física		
Unidad Curricular		
<i>Educación Física y Deportes I, II, III, Educación Física y Escuadras I, II, III y IV</i>	21 Hs	<i>Asignatura</i>
Departamento de Educación Artística		
Unidad Curricular		
<i>Formación Plástica I,II y III Historia del Arte Formación Musical I y II</i>	18 Hs	<i>Taller Asignatura Taller</i>
ÁREA DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES		
Departamento de Matemática y Física		
Unidad Curricular		
<i>Matemática I,II, III, IV,V, VI y VII Física I y II</i>	39 Hs	<i>Asignatura</i>

Departamento de Ciencias Naturales		
Unidad Curricular		
<i>Educación para la Salud</i> <i>Ciencias Naturales</i> <i>Biología I,II y III</i> <i>Físico-Química</i> <i>Química I y II</i>	26 Hs	<i>Taller</i> <i>Asignatura</i> <i>Asignatura</i> <i>Asignatura</i> <i>Asignatura</i>
ÁREA DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS		
Departamento de Ciencias Humanísticas		
Unidad Curricular		
<i>Estrategias de Aprendizaje y Entornos Virtuales</i> <i>Lógica</i> <i>Filosofía I y II</i> <i>Psicología</i> <i>Evolución Cultural y Antropología</i> <i>Educación Tecnológica</i>	23 Hs	<i>Taller</i> <i>Asignatura</i> <i>Asignatura</i> <i>Asignatura</i> <i>Asignatura</i> <i>Taller</i>
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES		
Departamento de Historia y Geografía		
Unidad Curricular		
<i>Historia I,II, III,IV,V,VI y VII</i> <i>Geografía I,II,III,IV y V</i>	40 HS	<i>Asignatura</i> <i>Asignatura</i>
Departamento de Derecho, Ciencias Jurídicas y Sociales		
Unidad Curricular		
<i>Formación Ética y Cívica I,II y III</i> <i>Estudio de la Realidad Social Contemporánea</i> <i>Elementos de Derecho Constitucional Argentino</i> <i>Economía Política</i>	20 Hs	<i>Asignatura</i> <i>Seminario</i> <i>Asignatura</i>

Competencias en el manejo de las **Ciencias Informáticas**. El desarrollo de un **Proyecto Socio Comunitario** de manera transversal en el período de los siete años

ÁREA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN				
Departamento de Lengua Materna				
Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
<i>Lengua y Literatura Castellanas I</i>	1°	-La lengua como instrumento básico de la comunicación. -La coherencia, textual base para la claridad del discurso -El significado de las palabras y su valor funcional en la producción de textos.	5	<i>Asignatura</i>
<i>Lengua y Literatura Castellanas II</i>	2°	-La lengua como instrumento básico de la comunicación. -La coherencia textual, base para la claridad del discurso. -El significado de las palabras y su valor funcional en la producción de textos.	5	<i>Asignatura</i>
<i>Lengua y Literatura Castellanas III</i>	3°	-Lengua y reflexión acerca de los hechos del lenguaje. -La coherencia textual, base para la claridad del discurso. -La cohesión en la producción y comprensión de textos.	5	<i>Asignatura</i>
<i>Lengua y Literatura Castellanas IV</i>	4°	-La lengua como factor común en las diversas prácticas discursivas del hombre. -La lengua en su función estética: las formas del discurso literario. -La lengua empleada con finalidad estética: la producción de textos bellos.	4	<i>Asignatura</i>
<i>Lengua y Literatura Castellanas V</i>	5°	-La cosmovisión del hombre en la Literatura Castellana. -El apogeo de la fe. -Del teocentrismo al antropocentrismo. -El poder de la razón. -La crisis del hombre.	4	<i>Asignatura</i>
<i>Lengua y Literatura Castellanas VI</i>	6°	-La búsqueda de la conformación del ser nacional. -La búsqueda de la independencia política, intelectual y cultural. -Hacia la organización nacional. -Cuestionamiento de normas estéticas imperantes. Cambio y renovación. -Irrupción de las vanguardias: expresiones líricas, narrativas y dramáticas.	4	<i>Asignatura</i>
<i>Lengua y Literatura Castellanas VII</i>	7°	-Los presupuestos básicos para la lectura y la escritura. -El texto expositivo-explicativo. Textos Académicos. -El texto argumentativo. Textos Académicos.	3	<i>Seminario taller</i>

Departamento de Lenguas Modernas Extranjeras				
Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
<i>Inglés I</i>	1°	-Introducción al sistema lingüístico inglés. Verbo Be. Las actividades diarias. Presente simple en afirmativo, negativo e interrogativo.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Inglés II</i>	2°	-Afianzamiento del presente simple. Presente continuo. Pasado simple. Futuro con going to.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Inglés III</i>	3°	-Pasado simple. Pasado continuo. Expresión de la obligación y de la necesidad. Conectores.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Inglés IV</i>	4°	-Afianzamiento de las funciones comunicativas. Presente Perfecto.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Inglés V</i>	5°	-Voz pasiva. Discurso indirecto. Los tres tipos de condicionales. Verbos modales. Comprensión lectora de todo tipo de textos. Expresión oral y escrita.	3	<i>Asignatura</i>
Departamento de Lenguas Modernas Extranjeras				
Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
<i>Francés I, II y III</i>	4°, 5° y 6°	<p>CONTENIDOS GRAMATICALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La frase: Forma afirmativa, negativa e interrogativa. -Verbos: Presente- Pasado- Futuro -Determinantes -Adjetivos calificativos -Pronombres -Sustantivos: género y número -Preposiciones <p>CONTENIDOS COMUNICATIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Saludar -Presentar / Presentarse -Describir personas y objetos -Pedir algo / Pedir a alguien que haga algo -Invitar / Aceptar / Rechazar -Pedir y dar opinión -Preguntar algo -Expresar gustos y preferencias <p>CONTENIDOS INTERCULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tuteo y voseo - Costumbres: gastronomía, horarios, transportes, vestimenta, pasatiempos. - La francofonía 	3 3 3	<i>Asignatura</i>

Departamento de Lenguas Clásicas				
Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
Lengua y Cultura Latinas I	1°	<p>-Aspecto gramatical: el Alfabeto latino y su pronunciación. Constituyentes de la oración simple de la lengua castellana. La declinación latina. Casos gramaticales latinos. Las funciones sintácticas del español. Flexión nominal: declinación de sustantivos, adjetivos y pronombres. Flexión verbal: conjugación del verbo sum y de las cuatro conjugaciones regulares (voz activa completa).</p> <p>-Aspecto cultural: el nacimiento de Roma. Su fundación. Marco geográfico del latín. El indoeuropeo. La vida cotidiana en Roma: la familia, las ceremonias (nacimiento, casamiento, funeral), los oficios, la educación, el rol de la mujer en la sociedad romana, el foro.</p> <p>-Aspecto textual: análisis de oraciones en lengua castellana. Análisis y traducción de oraciones sencillas en lengua latina. Análisis y traducción de oraciones sencillas del latín al español y traducción inversa (del español al latín).</p>	4	<i>Asignatura</i>
Lengua y Cultura Latinas II	2°	<p>-Aspecto gramatical: revisión de la flexión nominal y verbal. Grados del adjetivo: formación regular e irregular. Segundo término de comparación. Flexión verbal: cuatro conjugaciones regulares: voz pasiva. Complemento agente y complemento de causa eficiente. Conjugación de verbos irregulares.</p> <p>-Aspecto cultural: el mito: definición y clasificación. Mitos cosmogónicos. El panteón olímpico. Dioses principales y secundarios. Relación entre divinidades griegas y romanas. Personajes mitológicos referidos a los textos seleccionados para su análisis y traducción.</p> <p>Aspecto textual: análisis, traducción y comentario cultural de un texto latino.</p>	4	<i>Asignatura</i>
Lengua y Cultura Latinas III	3°	<p>-Aspecto gramatical: formas nominales del verbo: su función. Conjugación perifrástica activa y pasiva. Uso de los casos: nominativo, vocativo, acusativo, genitivo, dativo, ablativo.</p> <p>-Aspecto cultural: períodos de la literatura latina: características y principales representantes. Género historiográfico: rasgos, finalidad, importancia sociocultural. Epigramas latinos: características. Epístolas latinas: características. Contenido de la obra y biografía del autor del texto seleccionado.</p> <p>-Aspecto textual: análisis y traducción de un texto seleccionado. Autores</p>	4	<i>Asignatura</i>

		sugeridos: Julio César, Salustio, Ovidio (perteneciente a la mitografía y epístolas). Marcial, Catulo. Cicerón (género epistolar).		
Lengua y Cultura Latinas IV	4°	-Aspecto sintáctico gramatical: la oración compuesta por coordinación. Oraciones subordinadas sustantivas, adverbiales y adjetivas. -Aspecto cultural: el género épico. La novela. Género dramático. Contenido y contexto de la obra del texto seleccionado para su análisis y traducción. Biografía del autor y su proyección en la modernidad. -Aspecto textual: análisis y traducción de un texto seleccionado, perteneciente a una obra en el que se puedan aplicar los contenidos gramaticales, sintácticos y culturales vistos. Se sugieren autores como: Virgilio, Lucano, Apuleyo, Petronio, Plauto, Terencio, Séneca y/u otros.	4	<i>Asignatura</i>
Departamento de Lenguas Clásicas				
Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
Lengua y Cultura Griegas I	5°	-Aspecto gramatical: el alfabeto griego. Signos de puntuación. Espíritus. Reglas generales de acentuación. Clasificación de vocales y consonantes. 1º, 2º y 3º declinación. Adjetivos de 1º y 2º clase. Formación de comparativos y superlativos. Declinación de los pronombres. Conjugación del verbo εἶμι. Verbo λύω. Voz activa, media y pasiva. -Aspecto cultural: el origen del alfabeto griego. La Grecia antigua en su marco geográfico e histórico. La lengua griega y sus dialectos. La religión griega. Rasgos fundamentales. Los principales dioses olímpicos y ctónicos. Atributos y funciones. La παιδεία griega. La παιδεία clásica. -Aspecto textual: análisis y traducción de oraciones sencillas y textos de escasa complejidad, en el que se puedan aplicar los conocimientos de la lengua griega adquiridos y realizar comentario cultural y etimológico de vocablos con elevado contenido semántico.	3	<i>Asignatura</i>
Lengua y Cultura Griegas II	6°	-Aspecto gramatical: revisión de los temas adquiridos en relación a la flexión nominal y verbal. Incorporación sistémica de las nuevas formas morfosintácticas regulares e irregulares según su presencia en los textos seleccionados. Verbos vocálicos contractos. Su conjugación en el modo indicativo de las tres voces y el reconocimiento de las formas verbales de los demás modos. Verbos consonánticos mudos y líquidos. Verbos en □□. Formación de paradigmas. Conjugación del modo indicativo de las tres voces. Infinitivo y participio: formación y funciones. Sinopsis de la sintaxis de los casos. -Aspecto cultural: periodicidad de la literatura griega: características y principales representantes. Mito y mitología. La tradición mitológica.	3	<i>Asignatura</i>

		<p>Mitología y literatura. El género épico: caracterización general. La literatura Homérica. La Ilíada y la Odisea: tema, argumento, personajes, religión. La figura del héroe. Mito y épicas griegas en la literatura posterior.</p> <p>-Aspecto textual: análisis, traducción y comentario cultural y etimológico de un texto del Evangelio, de un texto historiográfico y de un texto de género épico (y/u otros) en el que se puedan aplicar los conocimientos de la lengua griega adquiridos y realizar comentario cultural y etimológico de vocablos con elevado contenido semántico.</p>		
Lengua y Cultura Griegas III	7°	<p>-Aspecto sintáctico: sintaxis de la oración simple y compuesta. Oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.</p> <p>-Aspecto cultural: la literatura griega. Períodos y principales representantes. El género lírico. Elegía, yambo y melos. Orígenes del teatro griego. El mito en la tragedia griega. Principales autores trágicos. Proyección de los mitos y del teatro griego en la literatura universal.</p> <p>-Aspecto textual: análisis, traducción y comentario cultural y etimológico de un texto de género lírico y dramático en el que se puedan aplicar los conocimientos de la lengua griega adquiridos y realizar comentario cultural y etimológico de vocablos con elevado contenido semántico.</p>	3	<i>Asignatura</i>
Departamento de Educación Física				
Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
Educación Física y Deportes I	1°	<p>-La dimensión Corporal del ser humano con un enfoque saludable: Capacidades motoras. Esquema Corporal, grupos musculares. Conciencia Postural.</p> <p>-El juego reglado como proyección social y actividad lúdica conveniente, saludable y provechosa El juego y la regla. Los juegos de invasión, campo dividido y bati-campo. Las reglas.</p> <p>-La interacción con el entorno natural y la vida al aire libre de manera equilibrada, sensible y de disfrute: el ambiente, la Ecología y los ecosistemas y los tipos de salida.</p>	3	<i>Módulo – Taller</i>
Educación Física y Deportes III	3°	<p>-La dimensión Corporal del ser humano con un enfoque saludable: capacidades motoras, coordinativas y condicionales. Tipos de contracción muscular. Posturas inconvenientes y compensación</p> <p>-El juego reglado como proyección social y actividad lúdica conveniente, saludable, provechosa.</p> <p>-El juego y la regla, negocio, acuerdo y respeto. El comportamiento</p>	3	<i>Módulo – Taller</i>

		<p>deportivo. El deporte y la salud.</p> <ul style="list-style-type: none"> -La interacción con el entorno natural y la vida al aire libre de manera equilibrada, sensible y de disfrute. -La educación ambiental. La contaminación y el reciclado. La cocina rústica. 		
Educación Física y Escuadras I	4°	<ul style="list-style-type: none"> -La dimensión Corporal del ser humano con un enfoque saludable: relación entre capacidades coordinativas y condicionales. Tipos de contracción muscular, cuidados. Posturas y esquemas posturales específicos. -El juego reglado como proyección social y actividad lúdica conveniente, saludable y provechosa. -El espíritu de la regla, fijar igualdad de condiciones para todos. El grupo de juego, pertinencia, pertenencia y conflictos. El deporte como prácticas lúdico-motrices y la salud. -La interacción con el entorno natural y la vida al aire libre de manera equilibrada, sensible y de disfrute. -La contaminación del aire y del agua. Cómo evitarla. El fuego, medidas de prevención. Las actitudes que ayudan a la preservación del medio ambiente evitando el impacto ambiental. 	3	<i>Módulo – Taller</i>
Educación Física y Escuadras II	5°	<ul style="list-style-type: none"> -La dimensión Corporal del ser humano con un enfoque saludable. -Relación entre capacidades coordinativas y condicionales. Tipos de contracción muscular, cuidados. Posturas inconvenientes, compensación y corrección. -El juego reglado como proyección social y actividad lúdica conveniente, saludable y provechosa -El espíritu de la regla, fijar igualdad de condiciones para todos. La estrategia como plan para resolver el juego. La práctica deportiva y los beneficios en la salud. -La interacción con el entorno natural y la vida al aire libre de manera equilibrada, sensible y de disfrute -La contaminación del suelo, la contaminación sonora y visual. El efecto invernadero. Las técnicas compamentiles. 	3	<i>Módulo – Taller</i>
Departamento de Educación Artística				
Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
Formación Plástica I	1°	<ul style="list-style-type: none"> -Componentes del lenguaje Plástico y visual: El punto, la línea, el plano, el volumen y su organización. -Textura táctil, visual, natural y artificial. 	3	<i>Taller</i>

		<ul style="list-style-type: none"> -Color cromáticos, acromático, monocromático, nociones básicas de color. -Técnicas plásticas: pasteles a la tiza, lápices, collage, experimentación con diversos materiales. -El dibujo artístico, la luz y la sombra, proporciones. 		
Formación Plástica II	2°	<ul style="list-style-type: none"> -Técnicas Plásticas: técnicas acuosas, lápices, tintas, fotografía, medios digitales. -Modos y medios para la representación de mensajes en diversos soportes. -Escultura: experimentación con diversos materiales. -Color: contraste y armonía, superposición del color, círculo cromático. -El arte digital, las imágenes y nuevas expresiones de diseño. -Perspectivas, el volumen. Características básicas del sistema de proyecciones paralelas y el sistema polar. 	3	<i>Taller</i>
Formación Plástica III	3°	<ul style="list-style-type: none"> -Nuevas tecnologías: experimentación, alcances y medios -Perspectivas, el croquis a mano alzada, el sistema polar. -Técnicas plásticas: fotografía, técnicas digitales, dominio del trazo a mano alzada, construcción en papel. -Color: composición cromática, el color en las imágenes publicitarias. -Simbología de los colores. -Escultura: máscaras, móviles. -El lenguaje en el diseño gráfico, el mensaje, la organización del diseño y la percepción. 	3	<i>Taller</i>
Historia del Arte	4°	<ul style="list-style-type: none"> -El Mundo antiguo *Arte Griego Arquitectura, Escultura *Arte Romano La ciudad romana, Arquitectura, Escultura, Pintura -Edad Media: Arte Bizantino y el mundo cristiano entre Oriente y Occidente *Arte Románico *Arte Gótico -Arte del Renacimiento en Italia *Pintura, Escultura, Arquitectura- Siglo XV y XVI -El Arte Barroco *Pintura, Arquitectura y Escultura en Italia, Francia, España *Pintura en Países Bajos *El arte Rococó y la transición al Neoclásico *Arte Neoclásico Pintura, Arquitectura, Escultura 	3	<i>Asignatura</i>

		<p>Siglos XVIII y XIX</p> <ul style="list-style-type: none"> -Arte Americano *Arte precolombino, Mayas Aztecas e Incas *Arte Colonial Americano, la ciudad, la Arquitectura, Pintura Cuzqueña, imaginería religiosa -La transición del arte del siglo XIX al siglo XX , hasta la década de 1960 *Realismo pictórico *El arte de los “Neos” *El Modernismo/ Art Nouveau *Impresionismo Siglo XX *Vanguardias pictóricas *Surrealismo *Arquitectura Moderna y la Bauhaus *Arte cinético, arte Pop. *Arte minimalista *Arte Argentino del siglo XIX al Siglo XX -La Posmodernidad siglo XX al XXI desde la década del 70 a la actualidad *Nuevas expresiones del diseño arte digital *La arquitectura posmoderna -Arte precolombino. Arte colonial de América y Argentina *La Modernidad. Arte del siglo XX (hasta los años 60) 		
Formación Musical I	1°	<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje musical: aproximación a la lecto-escritura musical – gráfica analógica. -Audio perceptiva. Elementos Estructurales de la música: sonido, ruido, ritmo, melodía, armonía, forma, textura, dinámica, etc. -Producción musical: Expresión vocal–coro. Expresión instrumental (percusión –flauta -medios digitales). -Movimientos y tendencias de la música: Historia y estética de la música de los grandes períodos – otros lenguajes artísticos: artes visuales – arquitectura –literatura –danza-teatro- multimedia –diversidad cultural – música urbana – música popular (jazz, folklore, tango, rock, etc.). 	3	Taller
Formación Musical II	2°	<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje musical: aproximación a la Lecto-escritura musical – gráfica analógica. -----Audio perceptiva . Elementos Estructurales de la música: sonido, ruido, ritmo, melodía, armonía, forma, textura, dinámica, etc. -Producción musical: Expresión vocal–coro. Expresión instrumental (percusión –flauta –medios digitales). -Movimientos y tendencias de la música: Historia y estética de la música 	3	Taller

		de los grandes períodos – otros lenguajes artísticos artes visuales – arquitectura –literatura –danza-teatro- multimedia –diversidad cultural – música urbana – música popular (jazz, folklore, tango, rock, etc.).		
ÁREA DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS				
Departamento de Ciencias Humanísticas				
Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
<i>Lógica</i>	5°	-Lógica. Concepto. -Razonamiento Deductivo y Argumentación. Razonamiento inductivo. -La abducción. Estructuras formales. -Lógica proposicional. Reglas y cálculos. Empleo de conectivos funcionales derivativos. El cálculo cuantificacional.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Filosofía I</i>	6°	-Filosofía Griega. -Filosofía Helenística Greco-Latina. -El problema de la razón y la fe.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Filosofía II</i>	7°	-El problema medieval de los universales. -Renacimiento y Humanismo. Filosofía Moderna. -Contemporánea (Desarrollo histórico de sus problemáticas.)	4	<i>Asignatura</i>
<i>Estrategias de Aprendizaje y Entornos Virtuales</i>	1°	-El estudiante como sujeto de aprendizaje: adecuación, historia y perspectiva en la trayectoria escolar del secundario. -Relación del aprendizaje mediado por las TIC. -Diferentes estrategias como mediadoras para potenciar aprendizajes autónomos. -La lectura y las nuevas tecnologías. La utilización de diferentes entornos virtuales y recursos informáticos para acceder, compartir el conocimiento. -La escritura. Consideraciones del contenido y de lo/s destinatario/s. ¿Para quién?-Planificación, problema, tema. Elaboración de monografía. Las TIC y su relación con el proceso de escritura. -Sistematización de la información. Diferentes formas de organizar y reorganizar la información. -Metacognición. Procesos de control y regulación de los aprendizajes. -El aprendizaje colaborativo a través de la utilización de diferentes redes	4	<i>Taller</i>

		sociales.		
Psicología	6°	-Introducción a la Psicología. -Los procesos cognitivos. -Los procesos afectivos. La personalidad. -Los procesos psicosociales. -Las etapas de la vida.	3	<i>Asignatura</i>
Educación Tecnológica	3°	-De la Tecnología a la Educación Tecnológica. -Tecnología y Ciencia. -Tecnología y Procesos Culturales y Sociales. -La Tecnología como solución de problemas, como actividad creativa, los artefactos tecnológicos, la Técnica, el proceso tecnológico y los ciclos de innovación. -Tecnología, poder, trabajo y producción, Mundo de la cultura y ambiente. -La Tecnología como proceso complejo.	3	<i>Taller</i>
Evolución Cultural y Antropología	7°	-Introducción. Orígenes de la antropología moderna: evolucionismo y difusionismo. Metodología de la Investigación Antropológica. -La cultura como clave de la sociedad humana. Diversidad y unidad en la cultura. Los grandes periodos de la evolución sociocultural: paleolítico, neolítico, la revolución urbana, la sociedad industrial. El cambio cultural. -La organización tecno-económica: ecosistema y producción. Tecnología. Modos de producción. Regulación demográfica. Relaciones de producción. Tipos de intercambio. -El proyecto de comprender y explicar la diversidad humana. Lo universal y lo particular. Naturaleza y cultura. Raza y cultura. Etnocentrismo y relativismo. Actitudes hacia la alteridad: discriminación, racismo, nacionalismo y fundamentalismo cultural. -El proyecto etnográfico, la observación participante y el punto de vista del actor. Traducción, interpretación y comprensión. Lo extraño y lo familiar: la construcción de la mirada etnográfica.	3	<i>Asignatura-seminario</i>
Informática		-Ciencias de la Computación. -Tecnologías de la Información y la Comunicación. -Competencias Digitales.		<i>Seminario – Taller</i>

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES				
Departamento de Derecho, Ciencias Jurídicas y Sociales				
Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
Formación Ética y Cívica I	1°	-Los Derechos Humanos como base y fuente de respeto de la persona. -Importancia de la sociedad como parte de la vida del hombre. -La organización jurídico social de la Nación como garantía de respeto a los derechos de la persona.	3	<i>Asignatura</i>
Formación Ética y Cívica II	2°	-Introducción al estudio de los derechos fundamentales de los ciudadanos. -La Democracia como forma de gobierno más justa y equitativa en el ejercicio de los derechos. -Diversidad de Derechos de los ciudadanos.	3	<i>Asignatura</i>
Formación Ética y Cívica III	3°	-La Constitución Nacional, su proceso de formación e importancia en la organización jurídico-social de la Nación. -Las disposiciones normativas y su importancia en el respeto a los derechos y deberes de los ciudadanos. -Introducción a los principios básicos de la Economía Política y su importancia en la vida diaria. -Principales variables económicas y sucesos histórico-económicos y vividos en nuestro país en los últimos años	3	<i>Asignatura</i>
Elementos de Derecho Constitucional Argentino	7°	-La Constitución Nacional como norma máxima y fuente inspiradora del sistema jurídico argentino. -Introducción general al sistema legal del Derecho argentino y su clasificación. Organización Política de la Nación, derechos y sistemas electorales	4	<i>Asignatura</i>
Economía Política		-La Ciencia Económica y el estudio del proceso de producción, distribución, consumo, las formas y características en cada momento histórico y contexto en el que se desarrolla -Las diversas dimensiones de la vida social en que se inscriben, diferenciando los niveles micro y macroeconómicos vinculados con la política económica, visualizando y ponderando su impacto social.	4	<i>Asignatura</i>

		<p>-Los fenómenos económicos y organizacionales considerando estos interrelacionadamente con diferentes dimensiones –política, social, cultural- de la realidad, así como con los posicionamientos éticos de los actores sociales.</p> <p>-Los diferentes procesos organizacionales y sus dimensiones administrativas. Esto implica adoptar como objetivo último e irrenunciable la mejora colectiva de las condiciones de vida en comunidad, en un marco democrático y plural.</p> <p>-Las distintas unidades productivas en el contexto de la economía general, como así también de la economía política, con alusión a los problemas económicos desde diferentes marcos teóricos y enfoques, incluyendo los más recientes de la economía social y teniendo en cuenta la integración latinoamericana. Enfatizando que el eje de la economía es el hombre y su bienestar subordinada a los valores éticos. - Proporcionando una base cultural común que permita una participación consciente, crítica y transformadora en la sociedad.</p>		
Estudio de la Realidad Social Contemporánea	7°	<p>-El Marco teórico</p> <p>*Las principales orientaciones en la investigación de los problemas actuales de la realidad social contemporánea. El individuo en el contexto social. La importancia de la perspectiva global Evolución y tipos de sociedades</p> <p>-Las problemática actuales.</p> <p>*Marginación social, crisis sociales, el conflicto. Prejuicio y discriminación.</p> <p>*Masas, emergencias y desastres colectivos. Agresión.</p> <p>- Estratificación social.</p> <p>-Desigualdad Social, .Desviación, delito y control. Clases, pobreza y bienestar. Raza, etnia y migración. Género y sexualidad. Envejecimiento y tercera edad.</p> <p>- Instituciones sociales.</p> <p>*Economía, consumo y empleo. Poder, estado y movimientos. Sociales. Familias. Religión. .Educación. Salud y sanidad. Los medios de comunicación.</p> <p>*Cambio social.</p> <p>-Población y urbanización. El medio ambiente y la sociedad del riesgo. Cambio social: sociedades tradicionales, modernas y posmodernas.</p> <p>*Otros problemas actuales.</p>	3	<i>Seminario</i>

Departamento de Historia y Geografía				
Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
<i>Historia I</i>	1°	-Nociones de Historiografía. -Prehistoria: Nomadismo y Sedentarismo. -Revolución Urbana.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Historia II</i>	2°	-La Construcción de las Grandes Civilizaciones: Cercano Oriente y Egipto. -Las bases del mundo Occidental I: Grecia.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Historia III</i>	3°	--Las bases del mundo Occidental II: Roma . -Un Nuevo Orden: La Edad Media.	4	<i>Asignatura</i>
<i>Historia IV</i>	4°	-La consolidación del Mundo occidental. Modernidad. -Una nueva realidad: Los tiempos contemporáneos.	4	<i>Asignatura</i>
<i>Historia V</i>	5°	-La Historia Americana: De los orígenes a la actualidad.	4	<i>Asignatura</i>
<i>Historia VI</i>	6°	-La formación de la Nación Argentina. La construcción del Estado.	4	<i>Asignatura</i>
<i>Historia VII</i>	7°	-Argentina Contemporánea: Su inserción en el mundo.	4	<i>Asignatura</i>
<i>Geografía I</i>	1°	-Geografía General: las características del espacio geográfico.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Geografía II</i>	2°	-Espacio geográfico Mundial I: Europa, Asia y África.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Geografía II</i>	3°	-Espacio geográfico Mundial II: América. Antártida. Oceanía.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Geografía IV</i>	4°	-Geografía Ambiental de Argentina.	3	<i>Asignatura</i>
<i>Geografía V</i>	5°	-Geografía económica y social de Argentina.	3	<i>Asignatura</i>

ÁREA DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES

Departamento de Matemática y Física

Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
<i>Matemática I</i>	1°	-Número y operaciones. Conjuntos. Números naturales, enteros y racionales. Las cuatro operaciones básicas. Álgebra: Ecuaciones e inecuaciones Geometría y medida: Elementos de Geometría.	4	<i>Asignatura</i>

		-Estadística: Estrategias de conteo.		
Matemática II	2°	-Número y operaciones. Números racionales: Potenciación y Radicación. Algebra: - Ecuaciones e inecuaciones. -Geometría y medida: SIMELA. Densidad. Ángulos formados por tres rectas. Triángulos.	4	<i>Asignatura</i>
Matemática III	3°	-Número y operaciones .Proporcionalidad. Operaciones con vectores -Algebra y Funciones: Función afín, cuadrática e inversa. -Elementos de Geometría: Teorema de Thales. Transformaciones en el plano. - Polígonos. Cuadriláteros	4	<i>Asignatura</i>
Matemática IV	4°	-Número y operaciones Números reales -Algebra y Funciones: Operaciones con expresiones algebraicas enteras y fraccionarias. Ecuaciones y sistemas de ecuaciones -Geometría y medida: Semejanza de triángulos y polígonos. Teorema de Pitágoras. - Circunferencia y superficie circulares.	5	<i>Asignatura</i>
Matemática V	5°	-Operaciones Números Complejos -6° Algebra y Funciones: Función Cuadrática. Función Exponencial y Logarítmica. -7° Funciones y Series -Geometría y medida: Superficie y Volumen de cuerpos poliedros y redondos.	5	<i>Asignatura</i>
Matemática VI	6°	-Funciones: Funciones trigonométricas. -Estadística: Análisis Combinatorio. Estadística Descriptiva.	5	<i>Asignatura</i>
Matemática VII	7°	-Algebra y Funciones: Función. Límite. Continuidad. Derivada. Noción de Integral -Geometría y medida: Geometría Analítica: Recta. Cónicas.	4	<i>Asignatura</i>
Física I	6°	-Mecánica. -Termodinámica. -Física Moderna I (Relatividad).	4	<i>Asignatura</i>
Física II	7°	-Vibraciones y ondas. -Electricidad y Magnetismo. -Óptica. Física Moderna II (Teoría Cuántica – Física Nuclear).	4	<i>Asignatura</i>
Departamento de Ciencias Naturales				
Unidad Curricular	Curso/Año	Ejes	Horas	Formato
Educación para la Salud	2°	-Las ciencias naturales como ciencias integradas. Ciencia. Científicos. Metodología Científica. Instrumental de laboratorio. Normas de bioseguridad. -Ecosistemas. Factores abióticos.	4	<i>Modulo Taller</i>

		-Ecosistemas. Factores bióticos. -Cambios que acompañan al crecimiento. Adaptación psicofísica a los cambios. Crecimiento del cuerpo humano: estatura y peso (Ley Nacional 26150)		
Ciencias Naturales	3°	-Construcción del conocimiento científico. Aplicación del método científico -La imagen corporal. Mitos. Concepto de belleza a lo largo del tiempo o la historia. - Estereotipos y discriminación (Ley Nacional 26.150). Alimentación saludable. - Trastornos alimentarios. -Estructura y dinámica del ecosistema. -La luz y el sonido.	3	<i>Asignatura</i>
Biología I	4°	-Construcción del conocimiento científico. Confección de informes científicos -Composición de la materia. Sistemas materiales. -Célula. -Hacia una sexualidad responsable. Respeto y autoestima. Prevención de ETS. - Embarazo adolescente. Prevención de adicciones (Ley Nacional 26150).	3	<i>Asignatura</i>
Biología II	5°	-Célula y Tejidos vegetales. Nociones de genética. -Organización del cuerpo de las plantas. Órganos vegetales: estructura, función y adaptaciones. -Diversidad vegetal. -Impacto de la actividad del hombre sobre la biodiversidad vegetal y sus consecuencias sobre el ambiente. -Célula y tejidos animales. Nociones de embriología. Los cinco reinos. Nociones de virus. Invertebrados. Vertebrados. Impacto de las acciones humanas sobre los animales.	3	<i>Asignatura</i>
Biología III	6°	-Panorama estructural y funcional del hombre, Breve descripción de la organización morfofuncional del organismo humano. Aspecto externo. Aspecto interno: cavidades, sistemas. Funciones: nutrición, relación y reproducción. -Protección, sostén y movimiento (SOAM), -Sistema digestivo y digestión. -Integración, regulación y control de las funciones orgánicas. Regulación Nerviosa y Hormonal. -Reproducción Humana, Sexualidad, ETS. -Estructura y fisiología celular. -Metabolismo celular: -Reproducción y sexualidad humana.	3	<i>Asignatura</i>

		<p>genética mendeliana y molecular. -Evolución de las poblaciones.</p>		
Físico – Química	4°	<p>-Los modelos científicos como herramienta para explicar la estructura y propiedades de la materia. -Mediciones fundamentales – Unidades métricas – Sistema Internacional – Notación científica. -Perspectiva histórica en la construcción del conocimiento del átomo. -Teorías atómicas - Partículas subatómicas - Número atómico – número másico – isótopos – moléculas. -La estructura atómica como forma de predecir las propiedades físicas y químicas de los elementos. -La química en nuestro mundo. -Las transformaciones químicas y su incidencia en distintos ámbitos de la actividad humana. -Elementos químicos - Funciones químicas – Leyes gravimétricas -Interpretación y descripción de fenómenos químicos de la vida cotidiana. -La atmósfera – El aire – El Agua – La hidrósfera – Contaminantes.</p>	3	<i>Asignatura</i>
Química I	5°	<p>-Elaboración de problemas para explicar los fenómenos químicos de la vida cotidiana. -Estequiometría - Reactivo Limitante - Pureza. -Los sistemas naturales y su relación con la materia, la energía y el intercambio de protones y electrones. Energía en las reacciones químicas – Soluciones – Acido Base – Cinética Química - Equilibrio químico – Teorías PH – Reacciones REDOX. -La responsabilidad del hombre en el cuidado del ambiente y de su propio cuerpo como base de la relación entre sustentabilidad ambiental, salud humana y calidad de vida. -Procedimientos para el control de contaminantes en la atmósfera – Condiciones para mejorar la calidad de vida.</p>	4	<i>Asignatura</i>
Química II	6°	<p>-La Química del carbono. -Cadenas carbonadas . -Funciones orgánicas carbonadas. -Funciones orgánicas nitrogenadas. -Biomoléculas . -Glúcidos o hidratos de carbono.</p>	3	<i>Asignatura</i>

Total de unidades curriculares 77 (setenta y siete), dos sin cursado y una optativa por año.