



# UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo Licenciatura en  
Gestión de Instituciones Educativas

Taller 2: Trabajo Final

**Tema: La apropiación del Diseño Curricular en la Práctica  
docente en el Nivel Secundario**

**Alumna:** Paula Larrayoni

Sede: Norte

Año:2019

## **RESUMEN**

En todo Sistema educativo existe una demanda continua de mejora en los indicadores de calidad consensuados, en el caso de la Argentina, a pesar de los esfuerzos en materia de inversión y reforma curricular, los resultados obtenidos en relación a pruebas estandarizadas como las Aprender (2016/17/18), presentan un alto potencial de mejoras posibles. Los debates en torno a diseños curriculares actualizados y pertinentes se desarrollan sin resolver las expectativas en torno al perfil profesional docente y la manera en que articula sus conocimientos aplicados. Los cambios y demandas de calidad educativa del Siglo XXI desafían la capacidad de construcción del sujeto pedagógico actual y su accionar. Sin embargo, aún persisten prácticas docentes que dificultan las formas consensuadas de la experiencia escolar ¿Qué comprensión del Currículum tienen los docentes que contribuyan a la construcción del sujeto pedagógico del nivel secundario? ¿Qué obstáculos presenta la apropiación del Currículum?

El presente trabajo tiene por objetivo describir el nivel de apropiación del Currículum por parte de los docentes de escuelas del Nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires; focalizando en las características del conocimiento del docente sobre los nuevos perfiles de alumnos en escuelas secundarias de gestión privada. El marco teórico presenta debates y desafíos en torno a las transformaciones educativas plasmadas en el currículum y la capacidad de apropiación por parte del docente.

Se trata de una investigación cualitativa de alcance descriptivo, que utiliza la lectura de documentación de distintas fuentes; y se vale de los datos relevados a través de observaciones de las prácticas docentes en diferentes instituciones de gestión privada del Nivel secundario, y de entrevistas realizadas a los docentes.

Del análisis se evidencia una práctica docente con carencias en propuestas pedagógicas actualizadas y pertinentes; y escasa lectura comprensiva del diseño curricular que no favorece evaluaciones integrales de los resultados de esa práctica. La mayor preocupación del docente es el contenido lo que desdibuja la importancia del aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias en el alumno y la inclusión de saberes socialmente importantes.

**PALABRAS CLAVE:** Nivel secundario–sujeto pedagógico- Perfil Profesional Docente- Diseño Curricular

## **ÍNDICE**

## **INTRODUCCIÓN**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. ESTADO DE ARTE .....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>1.1. Historia del Sistema Educativo Argentino: Reformas, cambios y resultados.....</b> | <b>8</b>  |
| 1.1.1. La Escuela secundaria en el sistema educativo.....                                 | 8         |
| 1.1.2. La Escuela secundaria argentina .....  | 9         |
| 1.1.3. Reformas y consecuencias en el sistema.....  | 12        |
| <b>1.2. La formación docente en CABA .....</b>  | <b>15</b> |
| <b>1.3. El Sistema Educativo Argentino Actual en porcentajes.....</b>                     | <b>21</b> |
| <br>  |           |
| <b>2. MARCO CONCEPTUAL .....</b>  | <b>24</b> |
| <b>2.1. El Diseño Curricular: Pieza clave de la propuesta educativa .....</b>             | <b>24</b> |
| 2.1.1. El Currículum: Transformación y Evolución.....                                     | 28        |
| 2.1.2. El Currículum en el marco social actual.....                                       | 30        |
| 2.1.3. La transposición didáctica: ¿qué ocurre con el aprendizaje?.....                   | 31        |
| <b>2.2. Docentes para la innovación: perfil y prácticas .....</b>                         | <b>33</b> |
| 2.2.1. Capacitación Docente: Necesidad de formación continua .....                        | 37        |
| <b>2.3. El sujeto pedagógico: El Último Eslabón .....</b>                                 | <b>40</b> |
| 2.3.1. Adolescencia y juventud.....   | 42        |
| 2.3.2. El alumno del Siglo XXI .....  | 46        |
| <br>  |           |
| <b>3. METODOLOGÍA.....</b>  | <b>50</b> |
| <br>  |           |
| <b>4. Análisis de resultados.....</b>   | <b>52</b> |
| 4.1. Lo curricular como teoría y práctica docente .....                                   | 52        |
| 4.2. Recursos que acompañan la práctica pedagógica.....                                   | 59        |
| 4.3. La transposición didáctica y la evaluación.....                                      | 54        |
| 4.4. Acerca del rol de los estudiantes en el aula.....                                    | 57        |
| <br>  |           |
| <b>CONCLUSIONES FINALES .....</b>   | <b>59</b> |
| Bibliografía consultada .....   | 75        |
| <b>Anexos .....</b>   | <b>81</b> |
| <b>Modelo de entrevista:.....</b>   | <b>81</b> |

## **INTRODUCCIÓN**

Dado que la mirada central de este análisis está puesta en la calidad educativa del Nivel Secundario; es necesario dar cuenta de algunos indicadores que ponen en evidencia las

dificultades para lograr objetivos de calidad en este nivel de enseñanza. Por ejemplo, la Escuela Media en Argentina se ubica en el puesto 62 de 76 países evaluados (OCDE, 2015). Asimismo, el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que analiza el rendimiento de los alumnos de 15 años de edad en asignaturas como matemática, comprensión lectora y ciencia, ubicó a Argentina en el puesto 60 sobre 65 países en el año 2012 (OCDE, 2014).

Desde la década del '80, Argentina ha desarrollado algunas reformas educativas, que tuvieron como objetivo transformar la educación a través de la ampliación de la cobertura de enseñanza, descentralizar la administración educativa, mejorar las formas de gestión y evaluación y profundizar la autonomía de las escuelas en la toma de decisiones pedagógicas y curriculares. Sin embargo, por diversas razones, los resultados no han sido satisfactorios según indicadores básicos de inclusión, desgranamiento y formación en competencias. Datos proporcionados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), elaborados en base a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del año 2013, indican que la tasa neta de escolarización del nivel medio ronda el 85%. El acceso a la escuela secundaria no es universal: el porcentaje de adolescentes de 17 años que ha ingresado al secundario es de 93%. Pero el principal problema se encuentra en la terminalidad del nivel: el porcentaje de jóvenes urbanos de entre 20 y 22 años que terminó el secundario es del 61%. En cuanto a lo que se define como "eficiencia interna del sistema", el 32% de los estudiantes que concurre al nivel medio tiene una sobreedad de dos o más años (UNICEF, 2013). En el informe de Unicef Argentina en la escuela secundaria, 3 de cada 10 estudiantes transita su escolaridad con sobreedad, mayormente debido a que han repetido años anteriores o a interrupciones durante su trayectoria escolar previa. Si bien la repitencia y el abandono en el nivel secundario son fenómenos que atraviesan principalmente aquellos adolescentes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la población, lo cierto es que se trata de un problema que atraviesa a toda la población joven. Entre las principales causas del abandono de las y los adolescentes de entre 15 y 17 años se observan: ingreso al mercado laboral (14%); dificultades económicas para sostener la cursada (8,8%); situación de embarazo o de cuidado de algún hermano/hijo menor (11,3%). Se destaca también un grupo significativo de jóvenes (29,6%) que afirmaron haber abandonado la escuela "por no considerarla necesaria o por no gustarle" (UNICEF, 2017). La

evolución de las reformas inclusive da cuenta de políticas educativas que evidencia su falta de coherencia.

Una descripción analítica de las mismas puede explicar el grado de involucramiento docente en materia de diseño curricular. Teniendo en cuenta que la característica polisémica del concepto de currículo reconoce, al decir de Díaz Barriga (2003), dos principales vertientes en su apropiación: la primera, originada a comienzo del siglo XX por el filósofo y educador John Dewey en 1902 quien realiza importantes aportes sobre el papel de la experiencia de aprendizaje, atendía los problemas que afrontaba la enseñanza en el contexto del sistema escolar. Esta concepción estaba influenciada por el también proceso industrializador del período. Por otra parte, la concepción desarrollada por Bobbit y luego Charter, se caracteriza por la definición formal de los contenidos a enseñar. De carácter prescriptivo, permite generalizar una forma de elaborar los programas escolares y algunas ideas básicas de la pedagogía. Pero que dilata por décadas el debate en torno a las experiencias de aprendizaje. Ya entrado en Siglo XXI, en su proceso de mundialización, el campo curricular se fue construyendo como un saber multidisciplinario donde los aportes desde las disciplinas sociales permiten considerar las limitaciones de perspectivas antagónicas y el reconocimiento de integrar esos saberes adquiridos.

Este trabajo de investigación profundiza la concepción de transformación educativa, entendiendo que debería ir más allá de los aspectos antes mencionados. En los escenarios actuales, transformar la educación implica pensar en organizaciones educativas flexibles que logren adecuar sus objetivos y estructuras a las demandas de la sociedad (Unesco, 2015). Por otro lado, las instituciones deben repensar sus modelos de organización y gestión. Esta transformación lleva a plantear nuevos currículos en términos de competencias y capacidades, nuevos modos de buscar y procesar la información. Las organizaciones escolares, como institución social, deben formar a los estudiantes para desarrollar competencias globales, para incluir, para vivir juntos etc. Ahora bien, este tipo de transformación no podría generarse solo a través de la normativa.

Existe una relación entre la necesidad de cambio para la mejora de la calidad educativa y quienes llevan adelante la tarea de enseñar: los docentes. Es fundamental volver sobre el perfil profesional del docente; su formación y posterior capacitación que le permitirán comprender cuáles son las necesidades no solo del mundo actual sino también las de sus

estudiantes, con perfiles tan disimiles entre sí y tan diferentes de los jóvenes de otras generaciones. Esta comprensión del mundo y de sus alumnos le permitirá articular su preparación y su conocimiento con la implementación curricular. Siguiendo la propuesta de Stenhouse (1991), un currículo debería ser una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo. Luego el profesor debería ser autónomo y libre ya que el currículum será una guía para él y por ende un instrumento para la transformación de la enseñanza. Es a partir de este eje conceptual que cabe el interrogante en torno a la comprensión y apropiación que tienen los docentes sobre el sujeto pedagógico con el que debe desarrollar la experiencia educativa ¿Es el currículum una orientación de esa práctica o acaso un obstáculo por su falta de implementación? ¿Cómo incide el currículum en la práctica docente?

Para responder a este cuestionamiento el trabajo pretende como objetivo general: describir el nivel de apropiación del Currículum mismo por parte de docentes de escuelas de Nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires. El marco teórico presenta debates y desafíos en torno a las transformaciones educativas plasmadas en el currículum. El estudio se focaliza en la caracterización del conocimiento del docente sobre los nuevos perfiles de alumnos en escuelas secundarias de gestión privada de la Ciudad.

Para poder desarrollar la presente línea de investigación se establecen una serie de objetivos específicos. Uno de esos objetivos es la contextualización del proceso evolutivo del currículum y su función en la práctica docente. También se describen las reformas que conforman el sistema educativo argentino en el nivel medio y las normas que regulan la capacitación docente.

Parte del análisis supone la identificación del perfil profesional docente necesario para la comprensión de las necesidades del mundo actual. Para ello se resumen los principales aportes académicos en material del rol docente en la tarea de transformación educativa. En relación al diseño curricular, se busca su caracterización considerando sus propósitos. A su vez se pretende relacionar la propuesta pedagógica del diseño curricular con la práctica docente. A partir de la caracterización de los jóvenes en la actualidad se propone un perfil de los alumnos del siglo XXI y sus necesidades educativas. Por último, se proponen reflexiones acerca de las prácticas docentes que contribuyan a lograr mejores resultados académicos

En los últimos años, y desde diferentes ámbitos: políticos, económicos y gubernamentales, se ha insistido en grandes cambios estructurales del sistema educativo que incluyeron temas como la obligatoriedad, el diseño de los niveles de educación, la función y el rol del Estado en la educación y algunos cambios curriculares. Estas reformas han provocado algunas diferencias en torno a los años de escolarización primaria y secundaria, así como también en los currículos en las distintas provincias del país. El sistema educativo padece de un grado de fragmentación y segmentación que dificultan las prescripciones generalizadas.

El estudio considera de interés reflexionar sobre la necesidad de realizar reformas a nivel interno del sistema educativo y no externo, es decir comenzar a trabajar desde el interior de las escuelas ya que no sería suficiente, realizar grandes cambios que se relacionen solo con lo estructural o económico. Sería una gran iniciativa plantearse la fuerza y el poder transformador de quienes llevan adelante la tarea de enseñar: los docentes. Repensar las prácticas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, seleccionar contenidos socialmente válidos y significativos y conocer a quienes habitan las aulas aportará mucho a la mejora del desempeño académico y por ende a los resultados educativos en general.

Este trabajo responde a un diseño metodológico cualitativo de alcance descriptivo sobre los aspectos conflictivos a identificar en la comprensión del currículum escolar. Es descriptivo del debate teórico y resultados del sistema escolar de nivel medio en la Argentina en general y en CABA en particular. Las estrategias empleadas serán la investigación bibliográfica y documental. Por otra parte, se aplicarán técnicas que permitan el análisis teórico-empírico mediante un trabajo de campo desarrollado a través de la observación y la entrevista.

El trabajo consta de una primera parte que se focaliza en el contexto actual (el sistema educativo tal como se encuentra en el presente) y la necesidad de una transformación educativa diferente. La segunda parte incluye conceptos teóricos que permitirán comprender los temas seleccionados y la tercera parte intenta realizar un aporte que genere un cambio de perspectiva sobre lo que puede ser una nueva transformación educativa.

# **1. ESTADO DE ARTE**

## **1.1. Historia del Sistema Educativo Argentino: Reformas, cambios y resultados.**

### **1.1.1. La Escuela secundaria en el sistema educativo**

Después de la sanción de una serie de leyes provinciales de educación, el Congreso Pedagógico de 1882 concluyó con la promulgación de la ley 1420 (1884), la cual establecía la escuela obligatoria, gratuita, laica, graduada y común a todos y cuyos objetivos eran favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad y formar un espíritu hegemónico nacional conforme a los ideales del laicismo positivista. La instrucción enfatizaba los contenidos de geografía, idioma e historia nacional. Este evento inaugura formalmente uno de los primeros Sistemas Educativos de la región, pero siguiendo la tendencia de la gran mayoría de los sistemas educativos se estructura progresiva y tardíamente, desde arriba hacia abajo, es decir, se organizan primero las universidades, luego los colegios que actualmente conocemos como “secundarios” o “de enseñanza media”; ya en la segunda mitad del siglo XIX se extiende e institucionaliza (en los países industrializados primero) las escuelas primarias y en la segunda mitad del siglo XX la inicial. Así las instituciones de enseñanza ocupan progresivamente lugares que antes eran cubiertos por la familia, que se ve desplazada de estas funciones ante la progresiva complejización de la sociedad.

Por su parte, la escuela secundaria tiene sus orígenes en Europa, hacia los siglos XVI y XVII, al sistematizarse u organizarse los cursos de tipo preparatorio para el acceso a las universidades. Eran colegios de varones porque las mujeres en general estaban excluidas de papeles sociales relevantes. Así, el propósito preparatorio constituye la primera y, hasta el siglo XIX inclusive, la única función de estos colegios. La situación va a sufrir modificaciones como consecuencia del desarrollo de las pedagogías de la modernidad y de los profundos cambios que en lo económico social se originan en la Revolución Industrial y en lo político a partir de la Revolución Francesa (Zanotti, 1980).

Así, las distintas instituciones de enseñanza conforman un sistema, de carácter estatal y público. A la par también se desarrolla una función política, la formación del ciudadano como miembro de la nación, y una función económico-social, capacitarlo para desempeñar un papel en la sociedad.



### 1.1.2. La Escuela secundaria argentina

En 1863 con la re-creación por Mitre del Colegio Nacional de Buenos Aires, y la sucesiva fundación de colegios nacionales en las principales capitales de provincia en las décadas siguientes se establecen los primeros colegios secundarios del país. En 1897, se crea en Buenos Aires el Departamento Industrial como anexo de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini. Para 1899 se independiza, transformándose en la primera escuela industrial de la Nación, con el nombre de Escuela Industrial Otto Krause. Ésta fue creada bajo el modelo alemán de escuela tecnológica orientada a los principales procesos productivos: mecánica, química, electricidad y construcción. En sus orígenes, los colegios nacionales fueron colegios estatales y fuertemente centralizados, con planes de estudios netamente preparatorios para la universidad. Aunque estos colegios pueden ser calificados como “modernos”, en ellos las humanidades predominan sobre las ciencias, ubicándose lejos de las orientaciones productivas, no respondían a requerimientos propios del lugar y tendían más bien a preparar a una élite política en las principales ciudades del interior. Según Tedesco (1986:23), en la Argentina de la generación del ochenta, “... *los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica*”, pues el desarrollo económico agro-exportador no requería de mano de obra calificada o demasiado especializada, y, en cambio, era importante lograr una cohesión política y mantener la estabilidad de la nación recientemente organizada, mediante un fuerte fenómeno de inmigración.

De los egresados se esperaba que estudiaran derecho o medicina, (eran las facultades que concentraban el 80% de la matrícula universitaria), o que desempeñaran empleos administrativos jerarquizados en el aparato estatal o en empresas privadas y que se interesaran y participaran en la vida política, más que en las actividades productivas. No obstante, los colegios nacionales tuvieron un efecto no previsto, según Tedesco (1986:34) ya que: “*promovió la aparición de un grupo que presionaba para que la estructura política del sistema se permeabilizara*”.

Progresivamente, en la escuela secundaria se van a producir una serie de cambios que en gran medida son el resultado de una presión cada vez mayor por acceder a la escuela de nuevos sectores sociales. La función exclusivamente preparatoria, va a chocar con la función profesional y la posibilidad de que sea un ciclo terminal. Las ciencias positivas, en auge a lo largo de la modernidad se enfrentan con los estudios clásicos. Y sobre la base del desarrollo

científico se va delineando una escuela secundaria profesional de tipo técnico que va a cuestionar la hegemonía de la formación clásica preparatoria para estudios superiores. Por lo tanto, al objetivo de tipo preparatorio se superpone, hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, la formación profesional, es decir, una educación para el mundo del trabajo, reclamada por sectores de menores recursos que no manifiestan interés por una formación clásica, e implementada como una forma de satisfacer demandas del sistema productivo y de desviar la presión social sobre el bachillerato, que debería seguir cumpliendo su función preparatoria. Paralelamente, sin ningún elemento en común con las preparatorias, desde la Revolución Industrial en adelante, existían escuelas de formación profesional, de aprendices o de artes y oficios, que procuran dar una formación práctica capaz de proporcionar la mano de obra del tipo que necesita la gran industria. Demás está decir que esta formación no habilita ni formal ni materialmente para continuar estudios universitarios. Así, se puede reconocer tempranamente el efecto reproductor de las condiciones desiguales del sistema en donde las elites van a recibir una formación (en calidad y prestigio) claramente diferenciada de los sectores trabajadores.

Pero, esta dicotomía tiende a confluir en una historia unificadora a partir del siglo XX constituyéndose una escuela secundaria más o menos unitaria en rasgos tales como continuar a la primaria y tener un reconocimiento oficial de nivel secundario, aunque con modalidades radicalmente distintas y segmentaciones dentro de modalidades que siguen habilitando para futuros sociales tan diferentes como los de los egresados de antiguos colegios preparatorios y los titulados de las escuelas de artes y oficios.

Es así como se explica que la fundación de nuevos colegios nacionales se detiene y se intenta diversificar la escuela secundaria incorporando salidas profesionales a través de escuelas de artes y oficios a las que se accedían con el cuarto grado de primaria aprobado, y de las escuelas normales. De esa forma se preserva el bachillerato y canaliza la presión social sobre la escuela secundaria. Ese fue el caso de las escuelas Raggio fundadas en 1924. Las escuelas normales, en las que predominó en particular la filosofía del positivismo, encausaron un alumnado femenino y procedente de los estratos sociales medios-bajos a los que se les daba un título que no habilitaba para acceder a los estudios superiores, pero si podían hacerse cargo de la tarea de educación primaria que el sistema educativo se ocupaba de desarrollar.

Además, con la crisis del modelo agro-exportador en 1930 y la progresiva industrialización por sustitución de importaciones se impulsan las escuelas técnicas. Al mismo tiempo, los diferentes paradigmas políticos disputan ideológicamente el sentido del sistema educativo. Así, el nacionalismo católico tiende a denunciar el sacrificio de la calidad por la cantidad y a proponer políticas restrictivas/selectivas del sistema educativo. Esto a pesar de comunidades también católicas (salesianas y franciscanas) que se planteaban una tarea social inclusiva. Desde las orientaciones liberales se propugna una limitada expansión, más importante en el área técnica, como una rama que es concebida con carácter terminal, es decir sin necesidad de continuar una formación superior. Más adelante Joaquín Víctor González se propone una distinción entre colegios nacionales comunes, que deberían proporcionar una enseñanza “moderna” y los colegios nacionales anexos a las universidades nacionales que deberían otorgar una formación “clásica” que sería la única apta para el ingreso a la universidad y crear una escuela intermedia, entre la primaria y secundaria, que funcionaría como un filtro en la organización de la pirámide educativa (Puiggrós, 2002).

A diferencia de la primaria, que obtuvo su ley tempranamente, la conocida Ley 1420 de enseñanza laica, o de la enseñanza universitaria (Ley Avellaneda de 1866); la enseñanza secundaria, careció de una norma que definiera objetivos, modalidades, contenidos, etc. Su organización, en consecuencia, estuvo librada a las iniciativas de los ministros de turno que propusieron y en algunos casos llevaron a cabo distintos proyectos de reforma que, en general, no se completaron. Por otra parte, y progresivamente, el subsistema de enseñanza media fue creciendo en número de establecimientos y convirtiéndose en una entidad burocrática de difícil manejo.

Entre 1930 a 1975, la matrícula de enseñanza media se duplica aproximadamente cada diez años. Desde 1975 en adelante el crecimiento del nivel, aunque continúa, lo hace lentamente. Las modalidades más tradicionales son el bachillerato y comercial (en los 70' se suprimieron los normales). Concentran cerca de un 75% de la matrícula, mientras que las orientaciones técnicas no llegan al 25%. En las décadas de los 70 y 80 se produjo un importante crecimiento de la enseñanza privada, de tipo confesional y escuelas laicas para sectores sociales altos (Tedesco, 1980).

Pero las medidas de la última dictadura militar sobre el sistema educativo, tuvo consecuencias a nivel curricular y administrativo. Existen distintas lecturas sobre este

‘proceso de transferencia’. Según Romina De Luca (2012) constituyó un momento de síntesis de una serie de tendencias de la educación argentina que perdurarían en el tiempo. Además, concluye que los cambios en el régimen de evaluación fueron realizados en pos de la restauración de un “orden” perdido con el firme propósito de disciplinar y proyectar una transformación de conjunto. En términos prácticos, supuso además la profundización de la segmentación educativa, es decir la existencia de circuitos escolares bien diferenciados (en oferta y calidad), contribuyendo en buena medida al crecimiento del sistema privado (Braslavsky, 1995). Es decir que, las consecuencias al interior del sistema de enseñanza media, supuso la profundización de una propuesta pedagógica pretendidamente despolitizada, de la mano de un aumento en la exigencia del rendimiento escolar de los estudiantes. Donde se pretende asegurar una disciplina a partir del régimen de evaluación.

### **1.1.3. Reformas y consecuencias en el sistema**

En 1983 con la vuelta de la Democracia, se comienza a enfatizar el rol del docente en la formación de ciudadanos democráticos. En 1989, se completa la federalización del sistema y se termina la transferencia de las escuelas medias y terciarias no universitarias hacia las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. De este modo el Estado delega sus funciones a las provincias y municipios y se genera así una fragmentación en el Sistema Educativo.

Así como consecuencia del crecimiento económico, la urbanización y el desarrollo tecnológico, la educación secundaria tiende a masificarse a casi el conjunto de los países más desarrollados. Con esta generalización surge la idea de extender la obligatoriedad de la enseñanza, al menos, al ciclo básico de la educación secundaria y aparece una nueva función o propósito, la formación básica o general cuya función Zanotti, define como: “...otorgar una base de sustentación cultural desde la cual se pueda entender el mundo en el cual se está ubicado y permita desenvolverse dentro de él. Esa base, era antes la escuela primaria, hoy es la escuela media” (1980:26).

Al corporizarse este propósito se da la paradoja de que la escuela secundaria que inicialmente era concebida desde la universidad, como una preparación para la misma, debería ahora, ser pensada como una prolongación de la escuela primaria. Probablemente

en la coexistencia más o menos inarmónica de estos propósitos u objetivos de la escuela secundaria donde se puede encontrar argumentos de la crisis en que se encuentra la misma en el país como en el mundo globalizado en general.

A partir de 1991 se iniciaron un conjunto de transformaciones que afectaron a todos los niveles del sistema y abarcaron un amplio espectro de cuestiones: gobierno, organización del sistema y aspectos pedagógicos. La nueva política educativa se vio plasmada en tres leyes: la Ley N° 24.049/93 de transferencia de servicios educativos dependientes de la Nación a las provincias; la Ley Federal de Educación N° 24.195/94 que regula el gobierno y funcionamiento general del sistema educativo en toda la Nación y la Ley 24.521/95 que regula aspectos específicos del nivel superior de la enseñanza. La transformación educativa en la Argentina se concentró en dos cuestiones principales: la transformación institucional y la transformación curricular. La primera tuvo lugar a nivel macro político con la distribución de atribuciones entre el gobierno central (Ministerio de Educación de la Nación) y las jurisdicciones educativas, y, hasta ser una ciudad autónoma, a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, mediante la transferencia de escuelas nacionales de nivel medio y superior no universitario pero además la transformación institucional supuso un cambio relevante de la estructura académica. Así, la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires recibió en 1992 las escuelas normales, con el compromiso de administrarlas.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) se establecen nuevos niveles y ciclos de educación y se extiende la obligatoriedad educativa al ciclo básico de la secundaria.

Por su parte, con la transformación curricular, el tema de los contenidos se situó en el centro del escenario educativo estableciendo nuevas competencias jurisdiccionales y creando el Consejo Federal de Educación para establecer un consenso nacional. Se elaboraron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) cuyos objetivos eran la definición de las nuevas competencias, la articulación con el mundo del trabajo y fortalecer la competitividad de los recursos humanos en la sociedad.

A pesar de lo innovador que parecía, la LFE dejó al sistema educativo argentino en una crisis profunda producto de los problemas estructurales, de recursos, de financiamiento y de desigualdad. Dentro de este marco de transformación educativa, la Ley N°24.521/05 de Educación Superior (LES). Constituye el primer marco legal nacional, que regula a la educación superior tanto para la modalidad universitaria como no universitaria.

La LES dejará definida la responsabilidad jurisdiccional para el gobierno y organización de la educación Superior No Universitaria (SNU), así como la competencia para dictar normas que regulen la creación, modificación y cese de institutos de educación superior y el establecimiento de las condiciones a que se ajustará su funcionamiento, todo ello en el marco de la Ley Federal de Educación y de los correspondiente acuerdos federales, de esa manera hay una reforma a la formación docente, aunque en el caso de los Establecimientos normales de la Ciudad de Buenos Aires, dilataron sus transformaciones curriculares prácticamente hasta la caducidad de la Ley en el 2006.

Entonces, la respuesta ofrecida en la década de los noventa, lejos de subsanar los problemas del sistema, terminan de agravarlo. Con la Ley Federal de Educación, se produjo un vuelco en las políticas educativas, consecuentes con el modelo político-económico privatizador. La transferencia educativa a las jurisdicciones provinciales por parte del Estado Nacional no produjo un proceso de desmantelamiento parejo. El consecuente escenario de retirada del Estado en sus funciones igualadoras y promotoras de crecimiento, deja a la escuela pública “vacía” de gran parte de los sujetos a los que atendían en una suerte de heterogéneo marco de trabajo (Tenti Fanfani, 1993).

El siglo XXI encuentra al Sistema Educativo en una profunda crisis social, política y económica que eclosiona en diciembre del 2001. Con posterioridad, se generan nuevos consensos políticos para ofrecer un nuevo impulso a las reformas educativas, que en el caso de la educación secundaria tiene dos leyes significativas, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 que sostiene que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal que debe ser garantizado por el Estado y tiene como objetivo fundamental la recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa. Esta ley supone la búsqueda de la inclusión, la igualdad y la justicia educativa que garanticen una mejora en la calidad. Una parte importante de la transformación que esta ley supone es para el Nivel Secundario. La ley define la obligatoriedad del Nivel con un ciclo de formación básica y otro de formación orientada. Así mismo, establece la creación de espacios extracurriculares, la atención psicopedagógica y psicológica en la escuela, las prácticas educativas en las escuelas, empresas, organizaciones culturales que le permitan al alumno el manejo de la tecnología y le brinde una orientación vocacional.

Por otra parte, junto a la Ley Nacional de Escuelas Técnicas 26.058/05 se garantizan un piso de recursos económicos que permite financiar nuevas escuelas y una sustancial mejora en la infraestructura presente. Posteriormente, con el Programa Conectar Igualdad (Decreto 459/10) se introducen oportunidades en la enseñanza y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación.

De este modo, la Ley de Educación Nacional (LEN) intenta reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes a través de bases comunes y equivalentes de aprendizaje para todos los alumnos. Para ello establece núcleos de aprendizajes prioritarios para todos los niveles, que son el punto de partida y los referentes para la tarea docente.

Desde la sanción de la Ley de Educación Común 1420 hasta la actualidad han transcurrido más de 130 años de cambios y transformaciones. Es importante reconocer la importancia de la obligatoriedad de la escuela pública y gratuita propuesta por la ley 1420 o el proceso de reconstrucción social de la educación que generó la LEN y su esfuerzo para terminar con las desigualdades educativas. Sin embargo, los resultados en cuanto a calidad educativa, tanto a nivel nacional como internacional, siguen siendo bajos. Del mismo modo ocurre con el rendimiento académico de los alumnos.

## **1.2. La formación docente en CABA**

Acompañando los cambios de modelos producidos en toda la Región, y gracias a una mayor conciencia de la importancia de participación ciudadana, existe desde entonces un fuerte consenso acerca de las ventajas de administraciones descentralizadas. El principal argumento para el consenso fue el evidente resquebrajamiento de las funciones centralizadas, caracterizadas por procesos de decisión marcadamente verticalistas y de escasa capacidad de participación. La segmentación e inequidad que se observa en el interior del sistema educativo obligan a la implementación de políticas que reviertan las brechas que se abren entre las instituciones más o menos eficaces, las jurisdicciones con mayores oportunidades de articulación con el mercado laboral y, fundamentalmente, entre ciudadanos incluidos y excluidos del sistema (Cuenca, 2014).

En el caso de las escuelas normales que fueron transferidas al ámbito de la Municipalidad de Buenos Aires, supuso una experiencia compleja. Las mismas constituyen (al menos hasta

hace unos pocos años) un importante espacio de socialización continua, ya que un estudiante podía entrar en inicial y egresar de la misma institución habiendo obtenido credenciales para efectivizar su incorporación profesional en el mercado laboral docente. Por esa característica casi endogámica, se las consideran instituciones que se autoperciben con un status académico y una complejidad organizacional que supera al resto de las escuelas tanto históricas de la Municipalidad como el resto de las medias nacionales transferidas (Macri, 2002). Pero fundamentalmente se las considera instituciones “complejas”, porque su proyecto institucional se basa en una identidad comunitaria que se encuentra en permanente tensión entre la conservación y el cambio.

La Ciudad de Buenos Aires, no introdujo los cambios curriculares de la década del noventa en sus escuelas propias ni en las transferidas. A pesar del funcionamiento del Consejo Federal de Educación, hasta bien entrado el Siglo XXI todavía persistían en el país una diversidad de títulos de enseñanza media que respondían a las resistencias de adecuación de varias jurisdicciones.

Luego de la transferencia, en la Ciudad se registran dos etapas modificatorias de las carreras y planes de estudio. La primera estaría representada por el origen a nivel nacional de la modificación de las Carreras y Planes de Estudio en Formación Docente (FD). La Resolución N°63/CFCyE/97 aprueba la Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua (documento A-14). En el apartado Organización de Carreras y Títulos Docente de dicho acuerdo se presenta que, según los acuerdos del CFCyE, la formación docente comprende tres campos de contenidos:

- Campo de Formación General Pedagógica: común para todos los alumnos y destinada a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.
- Campo de Formación Especializada: permite conocer las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos; las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las características de las instituciones del nivel para el que se están formando.
- Campo de Formación Orientada: dominio de los conocimientos que deberá enseñar el futuro docente, según las disciplinas.



En 2002, con la sanción de la Resolución N°1230/SED se aprueban los Criterios Curriculares para la FD de la Ciudad, los cambios que se implementaron, al decir de Prado y Rossetti (2016) incluyeron:

Este primer proceso de modificación de la estructura y la actualización de planes requirió esfuerzos de los IFD [Institutos de Formación Docente], que en muchos casos no fueron fáciles de transitar por la complejidad de muchas de las instituciones. En este sentido, para las instituciones históricas, de mayor antigüedad, significó cierta tensión en cuestiones relativas a la 'identidad', la 'autonomía' y la 'participación' en cuestiones sensibles como ser políticas curriculares o de estructura.

Recién a partir de la Ley Nacional de Educación N° 26206/2006 se va a desarrollar una política consensuada por todas las jurisdicciones. En su Artículo 17, no sólo establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, de cuatro niveles y también ocho modalidades.

Otro momento importante en las modificaciones de planes de estudio ocurre en el año 2009 cuando una Resolución del Consejo Federal de Educación (N° 93/09), propone unificar criterios federales para el establecimiento de un número más limitados de títulos de enseñanza media, constituyendo de esta manera la Nueva Escuela Secundaria (NES), sosteniendo la plena vigencia del Diseño Curricular Jurisdiccional (Resoluciones N°4145/SSGEC/2012 y N° 321/ME/2015). De hecho, en la tarea de consenso, significó que la Ciudad de Buenos Aires pudiera ampliar las modalidades de Bachiller (en lenguas y en literatura) para contemplar la tarea histórica de los institutos de la ciudad como el Lenguas Vivas. En el año 2012 la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona además la Ley N° 4.399 donde se crea el marco normativo para regular el funcionamiento de la Educación No Formal como oferta educativa del sistema público de enseñanza.

Las políticas desarrolladas en función de la adecuación de la NES instaron a las autoridades de la Ciudad a promover un profundo cambio en la organización de los establecimientos de formación docente. En primer lugar, presentó en el 2018 un proyecto de Ley que eliminaba los 29 profesorados que hay en la actualidad en la Ciudad, para crear la denominada Universidad para la Capacitación docente (UniCABA) donde se encontraría toda la oferta educativa. Debido a las resistencias de numerosos actores educativos, finalmente el proyecto aprobado en noviembre del 2018 presenta la eliminación gradual de los profesorados y la incorporación también gradual de la Universidad de Buenos Aires, que comenzará a funcionar a partir del año 2020. También la reciente ley permite al Ministerio de Educación de

la Ciudad comenzar a tomarle evaluaciones periódicas al resto de los profesorados, y tendrá un rol clave en tanto que estará a cargo de regular la oferta de formación docente y tomar acciones de acuerdo a los resultados de esos exámenes.

En síntesis, la normativa y las políticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires, cuando tienen que adecuarse a nuevos escenarios normativos, parecen sufrir de dificultades en la medida en que se trata de una jurisdicción que contiene uno de los más diversos sistemas públicos de formación docente. A los establecimientos propios se le suman los históricos, que anteceden a la propia regulación del sistema educativo entre otras. La oferta educativa para la formación de base de los docentes que se necesitan para la enseñanza obligatoria (los tres primeros niveles) se realiza en la ciudad en los 29 institutos que gestiona la Dirección de Formación Docente a través de tres tipos de establecimientos. Las modalidades son:

- Escuelas Normales Superiores (ENS)
- Institutos de Enseñanza Superior (IES)
- Institutos Superiores de Profesorado (ISP)
- Institutos Superiores de Educación Física (ISEF)
- Escuela Superior de Educación Artística (ESEA)

A ello se le debe sumar toda la oferta educativa que realizan los establecimientos de enseñanza superior no universitaria (SNU) del sector privado que cuenta actualmente con 51 unidades educativas que ofrecen carreras de Formación Docente, el 49% son laicos y el 51% confesionales (Prado y Rossetti, 2016). Pero no sólo hay que considerar las que se encuentran territorialmente en la Ciudad, sino que le suman una importante oferta de estudios a distancia. Incluso alrededor de 100 Institutos terciarios que se encuentran en Municipios del conurbano bonaerense.

Lo cierto es que la creación de esta figura universitaria opera en franca contradicción con las políticas de Estado cuya tendencia era la nacionalización de la formación docente. A partir de la Ley 26.206 de Educación Nacional, se establecía la extensión de 2 a 4 años de la formación docente, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (Infod), que comienza a funcionar ya en el 2007.

También, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional<sup>1</sup> (Unipe), y del Plan Nacional de Formación Docente 2007/10 que se lleva a cabo como resultado de la puesta en marcha de estos organismos y del Consejo Federal de Educación para llevar adelante lo establecido en el artículo N° 76 que establecía la creación del Infod para:

“a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo. c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521. d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua...” (Ley 2606, art. N°76).

El debate legislativo en torno a la creación de la UniCaba puso de manifiesto una polarización en relación a las políticas educativas de formación docente. Pero si la obligatoriedad de la enseñanza hasta el nivel secundario impulsa un mayor compromiso estatal en recursos, también habilita a repensar la formación de los profesores con una perspectiva aún más desafiante de la que ya existía. Sin embargo, hay que considerar que la formación de una única y centralizada institución formadora de docentes, presenta un mayor desafío en torno al perfil docente al que se aspira puesto que la formación inicial y continua de los docentes constituye una de las estrategias fundantes para hacer frente al mandato social. El aprendizaje docente entonces pone el énfasis en un enfoque de la formación que refiere:

“al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar.” (Poggre, 2011).

Dicho enfoque resulta contrapuesto a la idea de especialización. Plantea al aprendizaje docente como una tarea que cada docente comienza durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros años de experiencia en la

---

<sup>1</sup> Creada en 2006, como Universidad Pedagógica Provincial (Bs.As.) a partir de la Ley Provincial 13.511. Recién en 2015. Por Ley Nacional N° 27194, se crea la Universidad como Nacional con previo reconocimiento y aprobación de la CONEAU.

docencia y que continuará el resto de su vida profesional, aun cuando el aprendizaje del experto cambie en términos de focos de atención o necesidades (Ávalos, 2005).

En la actualidad, Argentina posee un sinfín de instituciones formadoras lo que ha provocado heterogeneidad y diversificación. Los aspirantes a la docencia pueden formarse en institutos de enseñanza superior, en institutos municipales, provinciales, en Universidades etc. La gran heterogeneidad ha generado circuitos de formación diferenciados en término de calidad. Esta oferta tan diferenciada dificulta la implementación de políticas de Estado.

Pero este parecería no ser el único problema con la formación inicial actual. Algunos autores hacen referencia al prestigio otorgado a la carrera docente, el nivel educativo de los aspirantes a la carrera docente etc.

Pero la variedad de formación y titulación o los contextos socioeconómicos de los aspirantes junto con su preparación académica no son los únicos elementos de la problemática que presenta la formación inicial. Otro de los aspectos que deberían ser revisados en la formación docente son aquellos propios de la formación. La presentación y el análisis de las diferentes propuestas pedagógicas no son suficientes para mejorar el accionar del docente en el salón de clase. Es importante comprender que factores inciden en la enseñanza, como planificar o como seleccionar recursos. Sin embargo, la formación docente carece de una dimensión práctica adecuada. La relación formación y práctica debería permitir a los futuros docentes desarrollar su conocimiento profesional y buscar cierta congruencia entre los métodos didácticos, lo académico y lo prescripto. Estas prácticas deberían contribuir al aprendizaje personal y constructivo a través de la reflexión evitando la mera repetición de lo observado. Es necesario que los futuros docentes aprendan, comprendan, analicen y desarrollen un compromiso personal con su propio aprendizaje.

Los programas de formación inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su ámbito de trabajo. Las modalidades pedagógicas que se utilizaron en la formación apelan a lo académico y no tanto a la observación, la práctica y la innovación. La pregunta que debiera hacerse en este caso es: ¿Cómo lograr que los programas de formación inicial no queden en una mera teoría e incidan efectivamente en lo que los alumnos aprenden dentro de las aulas? ¿Cómo evitar que maestros y profesores terminen enseñando de la misma manera que les han enseñado a ellos?

La formación inicial actual permite el aprendizaje de los aspectos más tradicionales y rutinarios en las escuelas y no estimulan el desarrollo de modalidades profesionales más innovadoras.

Los diferentes centros de formación docente deberían también generar procesos de transformación de la formación ya que se pueden apreciar una serie de tensiones entre el nuevo perfil docente y las tradiciones históricas que dieron origen al magisterio y que aún se conservan en centros de formación docente. Se requiere el desarrollo de un equilibrio entre regulación y autonomía; hasta dónde se prescribe y dónde comienza el espacio para el accionar autónomo de la institución. Es importante formar docentes autónomos, creativos, críticos y comprometidos con su contexto con capacidad de aprender, de ser responsables, que puedan involucrarse en la resolución de tareas, que puedan establecer sus propias metas y planeen sus propias estrategias. Docentes capaces de procesar información y buscar recursos

### **1.3. El Sistema Educativo Argentino Actual en porcentajes**

Si bien las pruebas estandarizadas pueden ser un indicador parcial de la calidad educativa, sus resultados representan una de las principales demandas al sistema educativo formal, puesto que dan cuenta de competencias básicas que se deben garantizar. Así, las primeras Pruebas Aprender realizadas en el año 2016, arrojaron un diagnóstico poco alentador sobre la educación argentina<sup>2</sup>. Entre los principales se develó que el 46,4% de los alumnos de 5° y 6° año del secundario no comprende un texto básico, mientras que el 70,2% no puede resolver cuentas o problemas matemáticos muy sencillos. En el área de naturales, el 36,3% tuvo el rendimiento más bajo, mientras que en sociales fue del 41,1%. Las últimas pruebas Aprender muestran que los niveles de desempeño en Lengua con una mirada histórica han tenido una importante mejora en 2017, respecto de Aprender 2016. En Aprender 2017 se registra una mayor proporción de estudiantes en los niveles Avanzado y Satisfactorio. Al mismo tiempo, disminuye progresivamente la proporción de estudiantes en el nivel Por debajo del nivel básico. En el caso de Matemática, los resultados muestran una estabilidad en el tiempo. La mayor proporción de estudiantes se ubican en el nivel Por debajo del nivel básico desde ONE 2013 hasta Aprender 2017.

---

<sup>2</sup>

Disponible en:  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/conocelosresultadosaprender2016>

en:

Cabe destacar que, desde una postura más crítica, se cuestiona en ocasiones, los límites de las evaluaciones estandarizadas, que analizan el desempeño escolar ya que la información que proporcionan no logra identificar, comprender y reflejar la variedad y la complejidad de los aprendizajes. A modo de fundamentación de estos indicadores, en su trabajo sobre la *Calidad de la Educación*, Inés Aguerrondo (1993:116) expresa:

No creo adecuado despreciar la medición, en tanto que estos datos son los insumos más concretos que pueden darse a los que toman decisiones. Sin embargo, es importante recordar que estas decisiones sólo se orientarán hacia el largo plazo si la información cuantitativa salida de las mediciones puede ser reinterpretada y medida en un contexto más amplio que permita hacer una evaluación global. Una cosa es medir logros de aprendizaje y plantear que esto es la calidad de la educación, y otra cosa es decir que esos logros de aprendizaje expresan parte de un problema mayor, son un insumo que alimenta un proceso de evaluación más global.

Además del problema de la formación, Argentina debe enfrentarse a la deserción escolar, la repitencia y la sobreedad. De acuerdo a los números del Ministerio de Educación de cada 100 niños que ingresan a primer grado en una escuela privada solo 70 de ellos logran la graduación secundaria; mientras que cada 100 que lo hacen en la pública, solo la concluyen 29 estudiantes. Por su parte, datos de UNICEF (2011) revelan que: “cerca de 4 millones de adolescentes asisten al nivel secundario. Sin embargo, cerca de 500.000 chicos y chicas están fuera de la escuela y menos de la mitad de los adolescentes de una cohorte que ingresa a la secundaria logra completarla (45%) (INDEC, 2010). En la escuela secundaria hoy, 3 de cada 10 estudiantes transita su escolaridad con sobre-edad y esto se debe, en gran parte, a que han repetido años anteriores o a interrupciones durante su trayectoria escolar previa (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2010).

Es verdad que esta inequidad se acrecienta en sectores socioeconómicos o jurisdiccionales más vulnerables pero los bajos resultados, la desmotivación del alumnado y la dificultad de los docentes para enseñar es propiedad de todos.

Los datos mencionados ponen de manifiesto la dificultad de los alumnos para adquirir conocimientos y competencias que los ayuden a resolver situaciones problemáticas o de la vida real. Así como también reflejan la falta de sentido que los jóvenes le encuentran a la educación secundaria Argentina ha pasado los últimos 30 años realizando transformaciones educativas a nivel administrativo, estructural y curricular pero los resultados aún no son del todo visibles.

Como afirma Terigi (2010), muchas de las trayectorias escolares distan mucho de los recorridos esperados por las escuelas. La autora explica que existen dos tipos de trayectorias escolares, una es la teórica y otra, la real.

La trayectoria teórica implica ingresar correctamente a una determinada edad y avanzar un grado por año escolar y aprender. Cuando hablamos de trayectoria real nos referimos aquellos alumnos que en algún momento o en varios momentos de su escolaridad repiten o abandonan temporalmente la escuela. Así se plantean diferentes desafíos en aquellas trayectorias no encauzadas.

Un primer desafío, se abre con la vuelta a la escuela de tantos chicos y chicas en el marco de la asignación universal por hijo y de la obligación del estado de garantizar una vacante y sus aprendizajes. En la medida en que las trayectorias reales muestran enormes cantidades de puntos críticos donde se producen entradas, salidas, repitencias, mudanzas, ausentismo temporario es justamente que esos individuos se vuelvan invisibles.

Un segundo desafío, es las relaciones de baja intensidad con la escuela: se describe que las relaciones de baja intensidad con la escuela como las relaciones en las cuales los chicos van a veces y a veces no van.

Un tercer desafío, es el ausentismo de los estudiantes y el cuarto desafío es la sobre edad: “una enfermedad que se contrae solamente en la escuela” porque en ningún otro lugar se tiene sobre edad”.

Y, finalmente, el último desafío tiene que ver con los bajos logros de aprendizajes, porque cuando las trayectorias escolares son discontinuas generalmente van acompañadas de bajos logros de aprendizajes.

La realidad teórica no puede dar respuesta a estas trayectorias discontinuas, por lo que se plantea la necesidad de rever las prácticas docentes en torno a las nuevas aulas que impone el escenario actual.

## **2. MARCO CONCEPTUAL**

En el siguiente apartado se describen los ejes conceptuales que atraviesan el fenómeno de las transformaciones curriculares y la importancia que se propone al rol docente en la materia. También, se analizan las conceptualizaciones en torno al perfil educativo que se plantea como meta en la actualidad.

### **2.1. El Diseño Curricular: Pieza clave de la propuesta educativa**

En toda propuesta educativa es imprescindible considerar la propuesta curricular. Esta integra un conjunto de objetivos, contenidos, criterios pedagógicos y didácticos. Estos lineamientos aseguran la integración nacional y delinea los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP). El currículum, en la práctica docente, es una herramienta que no debe faltar porque es como una verdadera guía, tanto dentro como fuera del aula. Es necesario el desarrollo de una propuesta curricular que ofrezca respuestas válidas a los estudiantes; ya sea para su vida o para la sociedad donde viven. Si el currículum no es apropiado, es decir si no refleja las decisiones filosóficas y teóricas sobre la calidad educativa para que luego los docentes permitan su llegada al aula y a sus alumnos, entonces se convierte en un conjunto de proposiciones y no en un currículum.

Cabe considerar que el currículum es una construcción socio histórica que tiene múltiples tareas, dentro de las cuáles, la prescriptiva ha sido la dominante en gran parte de la historia de los sistemas educativos modernos. Goodson (2003) señala que los tres sistemas de mensajes que argumenta la educación formal son la pedagogía, el currículum y la evaluación.

Para graficarlo, Lafourcade (1992) define al currículum como “hipótesis de trabajo reajutable” (Citado por Lucarelli, 2007), no es definitivo ni sacralizado sino sometido en forma permanente a un quehacer institucional, a un proceso continuo de revisión y reajuste. En la actualidad, se acepta que el currículum incluye el conjunto de las prácticas educativas. Dentro de lo que se puede denominar un encuadre múltiple. Lucarelli (2007) define los espacios delimitados por dos ejes relacionantes: el primero por el de los actores curriculares,



que permite relacionar las instituciones que educan con los sujetos intervinientes; el segundo es el de la acción curricular, que vincula el proceso con sus resultados.

El entrecruzamiento de ambos ejes define un campo con cuatro perspectivas. La primera toma el currículum como un hacer institucional. Una segunda perspectiva es la del proceso de planeamiento curricular, que son los documentos básicos instrumentales que norman y orientan el desarrollo del proceso de aprendizaje.

También puede ser visto como una propuesta, esto representa la visión del currículum desde el ángulo de la oferta de la sociedad en términos educativos. Una cuarta perspectiva da cuenta del currículum como logro que alcanza el sujeto educativo en función de los objetivos de la educación, orientado por la institución educativa. Hace referencia a los conocimientos, destrezas, habilidades, comportamientos afectivos que se han desarrollado en el alumno como producto de un determinado período curricular. En este sentido son diversas las transformaciones que tanto el mercado laboral como los Estados en función de la formación ciudadana aspiran a lograr con la educación formal. Las actuales demandas laborales se diferencian por ejemplo de las que dieron sentido a los diseños curriculares en los inicios de los sistemas educativos masivos, momento de expansión de la industrialización moderna, con requerimientos de mano de obra calificada o más bien dispuesta a incorporarse en organizaciones donde la toma de decisiones tiene una conformación vertical, concentrando el poder del conocimiento y decisión en puestos jerárquicos donde la formación académica universitaria es fundamental (Apple, 1986).

De la misma manera Grundy (1998) explica que la comprensión del currículum tiene por un lado un enfoque conceptual, que tiene que ver con lo que se proyecta. Por otra parte, el currículum tiene un enfoque cultural, relacionado con las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del currículum, y no a los diversos aspectos que lo configuran. Esencialmente es una construcción social. Sin bien los autores que abogan por el enfoque conceptual casi siempre reconocen las influencias sociales en el diseño del mismo, no obstante, lo definen como una construcción lógica y no sociológica. Parecería que se hace necesaria una postura integral, que reconozca la falta de neutralidad que se establece entre el currículum y los requerimientos del mercado laboral y, por otra parte, una lógica

articulación de las ofertas educativas con las aspiraciones ocupacionales de quienes transitan por el proceso curricular.

Parte de esta discusión se relaciona con el significado que se le otorga, en materia de políticas educacionales a la igualdad de oportunidades. Pero desde el punto de vista pedagógico se trata de la viabilidad técnica operativa de la misma. En relación a esto último, la necesidad de formar a las nuevas generaciones en el aprovechamiento y destrezas de las herramientas tecnológicas es clave. Las condiciones dinámicas en materia de comunicación, por ejemplo, genera la expectativa de egresados que no sólo dominen las nuevas herramientas de comunicación sino que sean capaces de posicionarse reflexivamente en un escenario de cambio constante. No se trata de una carrera contra reloj cuyas metas sea las últimas herramientas del mercado tecnológico, sino de generar actitudes adaptativas en los alumnos.

Desde esta perspectiva se intenta superar analíticamente la distancia entre el hacer curricular y sus fundamentos científicos e ideológicos; entre los distintos responsables de la orientación curricular (organismos técnicos de conducción, docentes); entre los procesos técnicos de planeamiento, conducción y evaluación curricular; entre los niveles en que se da el planeamiento curricular (macro-meso-micro); entre las diversas prácticas que origina entre el sujeto escolar curricular que configura los programas de estudio en términos de perfil y el alumno concreto y particular, que aprende (Lucarelli, 2007). Es decir, que tiene también una específica función didáctica.

En este sentido el estudio del diseño curricular aporta conocimiento sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que la sociedad demanda. En el caso de la formación docente, uno de los debates centrales en materia curricular es la formación en la práctica profesional. Las adecuaciones curriculares a la enseñanza suponen cumplir con los desafíos que el presente escenario social revela. Por un lado, regionalizar la formación profesional en un mundo donde la globalización genera tensión entre las demandas de las culturas dominantes y las de otros actores sociales que reclaman mayor participación en el diseño curricular. Por otra parte, la necesidad de acortar la brecha tecnológica y productiva que tiene Argentina y la región, son demandas concretas al conjunto del sistema educativo. Ejemplo de ello son las competencias profesionales que se discuten. En este sentido, los modelos didácticos

tradicionales han sido sometidos a una constante revisión de sus planteos, en especial a partir de las funciones ideológicas del currículum, pero también por una serie de innovaciones técnicas, sociales y económicas que requieren de su adecuación al interior del sistema educativo y en cada una de sus modalidades y niveles.

En este sentido son los resultados en términos de adquisición/acreditación de conocimiento/competencia es lo que actualmente se exige, contrariamente a lo que se podría pensar, la función pedagógica no es la más llamativa, sino que, se encuentra supeditada a resultados acreditados. Por ejemplo, el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos. La realidad institucional de la que partimos está históricamente condicionada y muy asentada, según Gimeno Sacristán (1991) “se evalúa por la función social que con ello se cumple. Es una misión asignada a la escuela y a los profesores en concreto, se realiza en un contexto de valores sociales, por personas e instrumentos que no son neutrales”. Sin embargo, el desafío resulta aún mayor cuando de lo que se trata es que los resultados de la educación formal sean inclusivos, es decir, lleguen a todos los ciudadanos/as. Una institución como la escuela genera valores y prácticas que la sociedad asimila, pero incorpora otros muchos que antes de ser comportamientos escolares son prácticas sociales a las que no puede o no sabe sustraerse, como por ejemplo la discriminación. Muchos de los efectos o funciones que cumple la evaluación son producto de toda una “patología” en las formas de realizarla producida por necesidades no pedagógicas.

Por ello, si bien el currículum es más que un documento para normalizar sobre objetivos, contenidos y actividades comunes al alumnado de una población determinada, este reconocimiento no disminuye la importancia de la presentación organizada, articulada, secuenciada y correlacionada de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. La realidad curricular al ser escenario de prácticas diversas, de elementos educativos, psicológicos, sociales, culturales y políticos complejos que coinciden en la determinación de las instituciones educativas y por sobre todas las cosas debería de contribuir significativamente en la práctica docente.

Perez Gómez (1983:16) señala en este sentido que la escuela es “Concebida como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las

nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad". Este aspecto crucial de la educación es uno de las principales controversias de los debates pedagógicos que se han instalado en la medida en que las ciencias sociales se van desarrollando. Debido a su carácter conservador o reproductivista, para el mundo académico que asume la necesidad del cambio social, considera que su evolución hacia instancias más equitativas e inclusivas, implica en algunos casos denunciar, en otros visibilizar aquello que se encuentra oculto, marginado.

En este sentido, las corrientes pedagógicas a partir de la década de 1960 ponen a disposición una serie de elementos que permiten, en una primera instancia reconocer en la función educadora, los fines sociales conservadores, funcionalistas de un sistema severamente cuestionado. Pero, para bien o para mal, la escuela no es la única instancia social que cumple con esta tarea, de manera en que es posible diferenciar entre el proceso educativo que acontece en alguna de las instituciones escolares (sin importar el nivel al que se refiera) conocido como educación formal y el que se conoce como educación no formal que abarca todos los procesos sistemáticos que no suceden en la escuela. Tedesco (1987) plantea una definición diferente a la educación no formal, entendiéndola como una alternativa a la educación formal, con características de ser inclusiva frente a la educación formal caracterizada (desde mediados del siglo pasado) como discriminatoria, sectaria y elitista. Actualmente, las formas educativas alternativas a la escuela poseen mayor presencia, porque a pesar de ser menos formales, contribuyen en buena medida a adaptarse a cambios (tecnológicos, laborales, comunicacionales, etc.) En tanto que a las instituciones educativas formales, por poseer una forma de organización más estructurada, y por su carácter predominantemente conservador, presenta mayores dificultades en la adaptación al cambio. Hay que tener en cuenta que la tendencia conservadora lógica a reproducir valores, ideas y relaciones, se ha manifestado útil y, por otro lado también ha entrado en conflicto inevitable con la tendencia también lógica a modificar las formas en que se mantiene un tejido social que se muestra especialmente desfavorable para algunos individuos y grupos. El desafío entonces es para todas las sociedades, desarrollar un equilibrio entre la conservación y el cambio.

### **2.1.1. El Currículum: Transformación y Evolución**

El término currículum ha cambiado a lo largo de la historia según los diferentes enfoques de la época y los docentes han tenido que adaptarse a estos cambios. En 1918, Bobbit sostenía que la escuela debía funcionar como una empresa, con objetivos claros, metodología y formas de medición. La palabra clave era la eficiencia. Luego surgieron corrientes más progresistas como la de John Dewey quien reconoció al currículum como una construcción democrática. El currículo escolar debía darle prioridad a la inclusión de temas sociales controvertidos, relacionados con el cambio social y debía desarrollar la comprensión social a través del pensamiento científico. Sin embargo, el modelo de Bobbit se afianzó aún más con las ideas de Tyler quien estableció un currículo basado en la organización y el desarrollo. Para ello, el autor se basaba en cuatro preguntas: ¿qué objetivos debía alcanzar la escuela?, ¿qué experiencias educativas se necesitaban para alcanzar esos propósitos?, ¿cómo organizar eficientemente esas experiencias educativas? Y ¿cómo evaluar si se cumplían los objetivos? La idea de Tyler tuvo un gran predominio en la educación a finales del siglo pasado. Es importante destacar que esta concepción del currículum aparece luego de la finalización de la Primera Guerra Mundial. Este modelo eficientista era compatible con la industria y con la expansión económica de Estados Unidos.

Paralelamente surgió el concepto de cultura y el currículum se convirtió en cultura social escolar. De este modo surgen reformas educativas que apelaban a la educación como facilitadora del alumno para el acceso a su propia cultura.

Como puede apreciarse el concepto del término currículum está ligado a diversas corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas pero también a los contextos y sus necesidades así como a los adelantos tecnológicos, la constante transformación, la evolución de las sociedades y su movilidad cultural.

Por otra parte, las formas de educación no sistemática son aquellas que se dan en forma espontánea o azarosa y que pueden incluso ser tan significativas como las otras. No sólo son importantes por su impacto en los sujetos que aprenden, sino también porque en la actualidad han sido un factor decisivo en lo que se conoce como la crisis de la cultura letrada. Cuando las sociedades modernas pasan a ser posindustriales. Para explicar el proceso de fragmentación del sistema educativo argentino, Tiramonti (2004:8) analiza las asimetrías que impactan y modifican la relación entre individuo y sociedad. Sobre el tema dice:

De modo que este momento de la modernidad está atravesado por un proceso de desinstitucionalización que se expresa en la ineficiencia de las instituciones conformadas durante la era industrial para regular y determinar los comportamientos individuales o lo que es lo mismo, para constituirse en el marco existencial que contiene y marca las trayectorias individuales.

Serán entonces el carácter histórico que tiene también la educación el que explicará de mejor manera sus funciones, porque como ya se ha dejado constancia, educación no es sinónimo de escolarización, sino que esta última responde a la manera en que las sociedades modernas han conducido una buena parte de ese proceso educativo.

En síntesis, independientemente de qué tan crítico se puede ser de las funciones del diseño curricular, lo que es importante señalar es que se trata de un fenómeno de naturaleza universal, pero no natural, es decir que está mediado por las sociedades que la organizan. Además, al tratarse de construcción del conocimiento, la educación tiene una función reproductiva, pero a la vez es transformadora. Así como la sociología aporta a la educación evidencias de su carácter conservador del *estatus quo*, la psicología del aprendizaje explica al fenómeno primero como un proceso dinámico (de enseñanza-aprendizaje), como una actividad dialéctica, que es también creativa y constructiva. De tal manera que, parafraseando a César Coll (1991), los niños son capaces de aprender incluso (y a pesar) de sus maestros.

### **2.1.2. El Currículum en el marco social actual**

Durante tiempos modernos se necesitó de un currículum moderno, pero hoy los tiempos son otros, las transformaciones son diarias, hay mucho dinamismo, incertidumbre, diferentes formas de comunicarse, diferentes formas de adquirir conocimiento. En tiempos posmodernos es imprescindible la elaboración de un currículum que tenga en cuenta las necesidades de las generaciones que se forman en contextos tan diversos.

En la actualidad una de las preocupaciones más destacadas en todos los ámbitos educativos, especialmente en Latinoamérica, parece ser la calidad educativa. Las diferentes políticas de Estado expresan su necesidad de mejorar esta calidad en los sistemas institucionales. Sin embargo, en un gran porcentaje de estos casos puede observarse que la preocupación queda en buenas intenciones sin poder ser llevadas a cabo a la práctica. Se han planteado múltiples reformas con nueva terminología y normativa pero difícilmente llegan

a las aulas. Es frecuente observar que cuando se plantea un cambio en el modelo educativo, se aborda la estructura, la organización, las materias etc. Pero muy pocas veces se define un currículum que ofrezca respuestas viables a las necesidades personales y acordes al contexto o requerimientos sociales. Como lo expresa Gimeno Sacristán (1991:145):

El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, económicas y la pertenencia a diferentes medios culturales.

Para el autor el aprendizaje de los alumnos se organiza en función de un proyecto cultural que se realiza bajo determinadas condiciones políticas, administrativas e institucionales. Tanto el proyecto cultural como los condicionantes están insertos dentro de una realidad. Por lo tanto, el currículum se selecciona dentro de un marco social, luego se realiza dentro del marco escolar, pero adopta una estructura modelada por la realidad. Este currículum debe ser accesible y universal para toda la población de estudiantes.

A la vista de los resultados de pruebas nacionales e internacionales se podría pensar que las políticas educativas de los últimos años en Argentina han encontrado dificultad en relacionarse con el marco social y cultural y mucho más con la realidad.

Entender la situación de los problemas educativos en Argentina conduce a repensar los diferentes fundamentos que apoyan las decisiones curriculares. Entre ellos el pedagógico. Este fundamento establece la relación entre la teoría y la práctica, hace referencia al proceso educativo y la manera en que los contenidos deben ser trabajados. Este fundamento es muy importante para la verdadera transformación. De muy poco servirá tener un proyecto curricular democrático, inclusivo, basado en trayectorias escolares si no es llevado a la práctica según la realidad lo demanda. Aquí es donde entran en juego los principales responsables de esta labor: los docentes y es el momento en el cual se produce esa relación necesaria entre el currículum y quienes deben llevarlo a la práctica de manera tal que se produzca un aprendizaje significativo.

### **2.1.3. La transposición didáctica: ¿qué ocurre con el aprendizaje?**

Interpretar el currículum para poder traducirlo dentro del aula es una de las principales actividades del docente. En referencia a ello, se considera relevante el trabajo de

transposición didáctica que el docente pueda lograr. Se trata del mecanismo mediante el cual el maestro o profesor “toma” el conocimiento y lo transforma para presentárselo a sus alumnos. El conocimiento humano se gesta en la comunidad científica, este es el saber, conocimiento o contenido que el profesor debe manejar perfectamente para poder enseñárselo a sus estudiantes (Chevallard, 1998).

El docente debe entender varios aspectos de ese saber, considerado como “*saber sabio*”, pero no puede presentárselo a sus alumnos sin antes someterlo a un proceso de transposición didáctica. El profesor debe comprender el saber sabio para luego transformarlo en saber enseñado. Cuando el docente interactúa con el alumno, el saber científico se limita a lo académico ya que el conocimiento erudito se adapta al nivel del alumno. Al transformar este saber, el docente debe preguntarse no solo por el qué sino también para qué. Es decir, debe determinar el objetivo que quiere alcancen sus alumnos. El docente tiene un rol activo en el proceso de enseñanza. Es él quien decide que va a enseñar, qué contenido quiere transmitir. Para ello debe preguntarse: ¿qué voy a enseñar?, ¿para qué voy a enseñarlo? Y ¿cómo voy a enseñarlo? Estas preguntas son parte del análisis del currículum y su posterior bajada a la práctica.

En un trabajo de la UNESCO-BIE, la Profesora Universitaria Denise Vaillant (2006), quien forma parte de la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular de la UNESCO-OIE sostiene que existe una estrecha relación entre el currículum y los docentes (Vaillant, 2006). Estos últimos son actores claves del proceso educativo. Para Vaillant los cambios curriculares requieren maestros y profesores competentes capaces de transferir el saber de manera significativa.

A la propuesta de la autora se suman algunas investigaciones realizadas en países de alto desarrollo educativo que muestran la centralidad del docente para la obtención de buenos resultados en el aprendizaje (Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005).

Una reforma educativa es insuficiente para transformar de manera sustancial el quehacer docente; para alcanzar logros efectivos en este sentido se necesita un cambio en las formas convencionales de la didáctica y la enseñanza. En la actualidad se reconoce la influencia directa que el entorno, tanto social como cultural, ejerce sobre el estudiante; ello obliga a pensar en la necesidad de transformar el conocimiento científico en conocimiento de enseñanza, de tal forma que el estudiante no sólo adquiera conceptos teóricos sino también, saberes para la vida; en este sentido es importante llevar a cabo lo que Chevallard (1998)



define como transposición didáctica. A modo de aporte teórico de una experiencia educativa que pueda dar cuenta de la tarea que se asume frente a los sujetos pedagógicos del presente. También hay otro modelo de educación que pone el énfasis en el proceso: destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. Su preocupación no está puesta en los contenidos que van a ser comunicados ni en los efectos en términos de comportamiento, sino en la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; buscando el desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social (Kaplun, 1998).

## **2.2. Docentes para la innovación: perfil y prácticas**

Pero la relación entre cambio e innovación necesita de “actores”, es decir sujetos que comprendan el rumbo de las políticas educativas en un contexto determinado. En referencia a esta relación Margarita Poggi (2000) sostiene que es posible darle sentido a la educación y a la trama que en ella se ejerce. Es posible pensar la educación siempre que exista la reflexión y la acción de los sujetos o actores

Al referirse a los “actores”, Poggi describe a sujetos capaces de “desplegar prácticas y discursos dentro de las instituciones”, que tengan la posibilidad de crear, inventar y escapar a determinismos. Estos docentes, seguramente, serán capaces de mejorar los aprendizajes de sus alumnos, puesto que su creatividad, su inventiva y sus prácticas le permitirán implementar de manera crítica lo que el marco curricular establece contemplando los intereses, necesidades y motivaciones de sus estudiantes. Denise Vaillant (2006) también agrega:

Hoy, en América Latina, la educación no logra satisfacer ni a las autoridades educativas, ni a los técnicos, ni a los docentes, ni a los estudiantes, ni a la comunidad en general. Las críticas suelen aparecer luego de los magros resultados educativos obtenidos por alumnos en pruebas nacionales e internacionales, y apuntan por lo general a los docentes y al currículum escolar. La revisión de la literatura muestra que las nuevas expectativas y desafíos a los que se enfrentan las sociedades y las economías sitúan al currículum en el centro del debate y a los docentes como actores claves del proceso educativo. Los cambios curriculares requieren maestros y profesores competentes y suficientemente motivados, que estén bien formados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional.

También hace referencia a la responsabilidad que se le atribuye al currículum y especialmente al docente en relación con los resultados educativos. Por su parte, Ines Aguerro (2001:14) plantea:

Los balances más recientes sobre los procesos de transformación educativa ocurridos en América Latina coinciden en señalar que las consecuencias observadas en las escuelas y, en particular, en las salas de clase son mucho menos notorias de lo que sería deseable. Estos balances también coinciden en señalar que uno de los factores que explica la situación se refiere específicamente al personal docente. Desde esta perspectiva, los docentes vuelven a ocupar un lugar prioritario en la discusión sobre las estrategias de cambio. La idea central que articula esta nueva mirada establece que solo mediante políticas integrales para los docentes será posible enfrentar los desafíos que plantea la transformación educativa.

Inés Aguerrondo (1993) por su parte hace mención a los desafíos que presenta la transformación educativa. Es sabido que son muchos, puesto que esta transformación se da en un marco de muchas otras transformaciones: económicas, sociales y financieras que provocan incertidumbre. Vamos hacia un mundo cada vez más globalizado donde la información y el conocimiento son piezas claves. Los contextos mundiales están afectados por grandes cambios. Estas nuevas tendencias plantean, entonces, desafíos al sistema educativo dejando en obsolescencia sus programas, estructuras y objetivos. Estos nuevos desafíos proponen una nueva organización de la escuela y de los contenidos, así como también una nueva forma de enseñarlos. Por esta razón los docentes necesitan adaptarse a las nuevas exigencias y para ello deben repensar su perfil profesional. Fullan (2002:2006) describe cuáles serían las habilidades y competencias del nuevo rol docente.

Es un hecho incontrastable que las escuelas actuales no están adaptándose lo suficientemente rápido como para enfrentarse a los cambios que la sociedad viene demandando. El paradigma tradicional de la escuela, reflejado en un currículum común, dividido en materias, enseñado en unidades de tiempo preestablecido, ordenado de forma secuencial por grados y controlado por pruebas estandarizadas, está dejando de ser útil. ¿Qué es lo que requiere un docente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y que la escuela sirva? Un docente necesita al menos cuatro cualidades: capacidad para construirse un punto de vista personal, predisposición para la búsqueda e innovación, dominio de competencias y conocimiento y espíritu de colaboración.

Pensar la transformación desde abajo llevará indefectiblemente a proponer cambios que tengan que ver con la profesionalización del rol docente, su vínculo con la política curricular y su mirada y conocimiento sobre los educandos del siglo XXI.

Hoy la Escuela enfrenta grandes desafíos como consecuencia de los cambios que originan la globalización, el desarrollo de las tecnologías informáticas, la comunicación y la sociedad del conocimiento. Todos estos elementos superan la capacidad de respuesta de los sistemas educativos tal como funcionan en la actualidad. Estos se encuentran concentrados en la escolarización, en la transmisión de contenidos y en ocasiones poseen una visión parcial de

su rol, del rol de los actores educativos, de los espacios, de los recursos y de las demandas del entorno.

En la actualidad, los conocimientos se difunden cada vez más rápido a través de nuevos medios de comunicación. Existen nuevas formas de producción, de comunicarse y de tener acceso a la información. Este dinamismo trae consecuencias inmediatas sobre el currículo ya que es imposible pensar en un documento que permanezca estático durante años. Ni tampoco se puede pensar en una selección de contenidos determinados.

La transformación educativa deberá considerar un diseño curricular que desarrolle capacidades y competencias y no que prescriba contenidos por área. En estos nuevos contextos no solo serán obsoletos los currículos sino también la forma en que los docentes enseñan los contenidos establecidos allí. Por esta razón, la transformación educativa debe apelar a la actualización permanente de los docentes y a un cambio en la formación inicial.

Cabe recordar que los sistemas educativos de Latino América han sido concebidos como elementos estatales centralizados con altos niveles de jerarquización con un gran sentido verticalista en todo lo referente a toma de decisiones, comunicación y diseño. Así mismo, las reformas educativas de los últimos tiempos en América Latina estuvieron ligadas a organismos internacionales. Sin embargo es importante reconocer la responsabilidad que tiene cada gobierno en la toma de decisiones y la implementación de un plan de acción en los sistemas educativos de cada país. La transformación educativa requiere no solo cambios financieros, políticos o estructurales, también necesita de nuevos modos de pensar, de nuevos hábitos mentales.

Por otra parte, Aguerro (2015:5) explica que: “Para poder orientar adecuadamente los procesos de transformación de la educación, se hace necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas, y cómo deben ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incrementen la calidad del sistema educativo”.

La autora reconoce dos ejes a través de los cuales puede definirse la calidad educativa. Uno de ellos es el eje político- ideológico, el otro es el técnico-pedagógico que permite definir el conocimiento, los contenidos, las áreas, las características del sujeto de enseñanza, como aprende el que aprende y como enseña el que enseña, así como también cómo se estructura la propuesta didáctica y como se estructura y conduce la institución escolar.

Del eje político ideológico se debe dar cuenta mediante procesos institucionales pluralistas y democráticos. En este caso la investigación pretende sumar comprensión al eje técnico-pedagógico caracterizando la relación que existe entre el que enseña, el que aprende y los contenidos de modo tal que puedan revertirse los resultados que definen la calidad de la educación.

La escuela actual no puede adaptarse con la velocidad que los cambios de la sociedad demandan. Es necesario abandonar el paradigma tradicional con un currículum común. Pero para ello se requiere un docente que tenga capacidad para construir un punto de vista personal, que tenga predisposición para la búsqueda y la innovación, que posea dominio del conocimiento y las competencias y espíritu de colaboración. Así mismo, el docente capaz de transformar el currículum en su práctica debe poseer una identidad propia con capacidad para aprender, de ser responsable y emprender.

Es imprescindible que se involucre en sus tareas, pueda establecer sus propias metas y plantear sus propias estrategias. El docente es el agente más importante del proceso educativo ya que influye de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes.

Es fundamental destacar que la educación es un proceso de interacción social entre estudiantes y docentes donde el accionar de estos últimos es de suma importancia. Un buen docente puede hacer que la experiencia educativa de sus alumnos sea exitosa incluso en la adversidad. Un buen docente puede estar frente a la presencia de un mal currículum o la escasez de recursos sin embargo puede generar logros de aprendizaje. Por otra parte, pueden existir currículos excelentes acompañados de libros de textos y recursos pero que pueden resultar inútiles si el docente no tiene las habilidades necesarias para hacer uso de ellos. El docente que actúe como agente de transformación deberá poseer un conocimiento de la propuesta curricular y de las necesidades de su entorno de manera tal que pueda realizar una selección adecuada de contenidos y articularla con los intereses y motivaciones de sus alumnos.

Si se parte de la idea del docente como factor esencial en la transformación de la práctica educativa, entonces debería ser capaz de vincular el diseño curricular con el receptor: el alumno. En este caso es él quien tiene la función de transmitir la información en la práctica diaria. Cuando se hace referencia a la práctica docente es importante comprender que este concepto alude a la actividad social que ejerce el maestro o profesor al dar clases. No se limita a la obtención de un resultado sino que supone un proceso de transformación.

La práctica docente permite seleccionar las alternativas más adecuadas para la intervención pedagógica que logren el proceso de mejora continua de la enseñanza- aprendizaje. Por lo tanto, la práctica docente de aula es un elemento fundamental, sobre todo lo relacionado con el desarrollo curricular y metodológico, la utilización de los recursos y materiales didácticos y técnicos.

Es preciso generar procesos de formación de los maestros que les permitan implementar el currículo y diseñar estrategias de trabajo nuevas, a partir del ejercicio de la reflexión en torno a la práctica pedagógica.

Hablar de currículum, ya en la escuela, conduce a dos dimensiones: la del currículum prescriptivo y la del currículum real. La primera dimensión hace referencia al documento escrito, a la norma, a los lineamientos curriculares, a los NAP (núcleos de aprendizaje prioritario). La segunda dimensión supone la aplicación práctica, cotidiana y amplia, excediendo lo plasmado en el documento. Aquí es donde los docentes intervienen con una interpretación original de estos lineamientos, diseñando propuestas singulares para la práctica que deben atender las particularidades de las escuelas, de los estudiantes y de las comunidades donde trabajan.

Sobre el rol de los docentes en los procesos de cambios educativos la Doctora González (1993:330) afirma:

Una concepción del profesor como mero ejecutor de un currículum que se le propone externamente viene a suponer, a la postre, desconsiderar cualquier contribución personal y propia del mismo a la realización de una innovación. La concepción del maestro/profesor como implementador supone reconocer y asumir la evidencia de que un diseño curricular, por muy racional y razonable que se presente, puede ser obstruido, ya sea por la resistencia del profesor al cambio, ya por su propio desconocimiento de cómo hacerlo. Definir al profesor como un agente curricular supone un reconocimiento del poder «constructivo» y personal que cada profesor ejerce sobre los proyectos de cambio. En realidad el maestro, tomando los planes curriculares como puntos de referencia, construye sus propios planes, interpretando, filtrando y ejerciendo funciones arbitrales entre los proyectos oficiales de cambio, las demandas percibidas en su entorno y por sus alumnos, y sus ideas y prácticas educativas.

### **2.2.1. Capacitación Docente: Necesidad de formación continua**

La educación popular es una concepción que avala a la educación permanente. Impulsada por las pedagogías críticas de la década del 60' del siglo pasado. La educación popular se funda en la convicción de ser una herramienta para la transformación de la sociedad, la

formación del sentido crítico y la toma de conciencia en torno a problemas sociales. Desde esta perspectiva, su referente Paulo Freire (1921-1997), todo sujeto comprometido con el pueblo podía convertirse en educador popular y, por lo tanto, todas las organizaciones populares eran escenarios formativos para el pueblo. Al mismo tiempo, la UNESCO refería la Educación Permanente como una corriente de educación de personas adultas. Es un concepto más amplio que el de educación popular, pues refiere a la educación de las personas a lo largo de toda su vida. Incluso, para algunos autores, la educación de personas adultas es un subsistema dentro de la educación permanente. Se trata de una propuesta educativa que: “tiene en cuenta los cambios sociales y los requerimientos e intereses de mujeres y hombres y, también, la adaptación permanente a los cambios tecnológicos y científicos que impactan en el mundo laboral” (Hisse, 2009).

Posteriormente, al final de los años 80', surge la denominación de Educación Continua para referirse a la formación docente, basada en la posibilidad de acceder en el momento adecuado a los conocimientos, habilidades y actitudes que demanda un mundo productivo y laboral dinámico. Si bien la continuidad se refiere a un proceso educativo a lo largo de la vida, la propuesta de educación continua intenta diferenciarse de la educación permanente a partir de asociarla fuertemente a procesos pedagógicos y desvincularse de la educación popular. Dentro de los marcos conceptuales de la educación continua se encuentran referencias a procesos de aprendizaje en el marco de procesos psicológicos, a la necesidad de acreditación y certificación de conocimientos y saberes previos de las personas. Supone mayores niveles de regulación y formalización (Poggre, 2011).

Otros enfoques y tendencias que se desarrollan en torno al aprendizaje y la enseñanza en todas las etapas de la vida en la educación integral, que pretende la preparación de las personas tanto en el aspecto socio-cultural como para el mundo del trabajo.

Será en primer lugar la Unesco y con posterioridad la Unión Europea, con semejanzas e importantes diferencias, que orientan algunas de las principales configuraciones del concepto de educación permanente y su rol en las actuales políticas educativas globales. En el caso de la Unesco su acción en este ámbito se basa en dos postulados que van a condicionar toda su labor educativa: la democratización de la educación y la educación permanente (Saban Vera, 2004).

Según Lynch (1977) el concepto de educación permanente incluye tres componentes principales de toda situación de aprendizaje: los recursos materiales, los seres humanos, y el

bagaje de conocimientos (experiencia cultural acumulada). Estos elementos están organizados de tal modo que permiten al individuo en primer lugar, continuar extendiendo su potencial personal a lo largo de toda su vida; también a atender al bienestar económico y al progreso de los suyos, sin dañar la salud ambiental; así como vivir, aprender y compartir el desarrollo de las asociaciones humanas o comunidades, sin negar a otros el derecho a formar otras asociaciones humanas, tal vez muy diferentes, con las cuales él, de todas maneras, debe aspirar a relacionarse.

También la formación continua de la década de los 80 y de los 90 provocó algunas críticas en América Latina. Algunas investigaciones mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento (Vaillant, 2006).

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente para compensar las debilidades de la formación inicial. El objetivo de estos programas de formación continua era mejorar las habilidades pedagógicas de los docentes, desarrollar conocimientos especializados de las materias, introducir y facilitar las reformas educativas, buscar innovación al currículum etc. Sin embargo, su puesta en valor ha sido escasa.

En la actualidad existen una serie de programas de capacitación docente. Sin embargo, la oferta de contenidos no tiene como objetivo la mejora del desempeño docente sino la introducción de diversos temas relacionados, y en ocasiones no, a la educación. De este modo en el ámbito de la gestión pública, los cursos de capacitación se convierten en un sistema de acumulación de créditos que permite la promoción dentro de las escuelas públicas y pierden su sentido de dispositivo para la mejora de la calidad de la educación.

Graciela Lombardi (1993) dice al respecto:

El perfeccionamiento docente es una práctica que -como todas ellas- tiende puentes entre algo preexistente y algo nuevo a lograr. Por ello es un quehacer social que establece diálogos entre distintos actores sociales, e intenta establecer lazos más o menos transformadores en esos vínculos. El desarrollo de prácticas de perfeccionamiento docente en Latinoamérica y el mundo se inicia muy emparentado con las teorías del currículum que le asignan el rol de socio-garante para que las innovaciones pedagógicas deseadas lleguen a los docentes. Así su constitución como práctica educativa para transformar lo que ocurre en las aulas, lo coloca en el conflictivo desafío de articular entre teóricos y prácticos, entre lo que existe y lo que debería existir, entre los que conceptualizan las prácticas escolares y los que llevan a cabo tales prácticas día a día.

Por lo tanto, es necesario que la capacitación continua tenga como base la idea de dar lugar a la confrontación entre las acciones realizadas en la práctica cotidiana y los nuevos

aprendizajes, de modo tal que le permita al docente desplegar nuevas competencias a partir de los contenidos desarrollados en la capacitación.

Tanto la formación inicial como la capacitación continua son dos elementos de suma importancia para los procesos de transformación. Sin embargo, deberán ser revisados para redefinir sus objetivos, contenidos y propósitos. La necesidad de un docente autónomo, crítico, creativo y motivado llevará indudablemente al replanteo de estas dos instancias de la profesión docente.

### **2.3. El sujeto pedagógico: El Último Eslabón**

Para el análisis es imprescindible mencionar, como última parte del tridente, al alumno. Es impensable una verdadera transformación si no se tienen en cuenta las necesidades de los destinatarios del cambio y las características de la realidad en donde deberá operar el currículum.

En la actualidad, es muy común escuchar hablar sobre los “jóvenes del siglo XXI”, alumnos que se han desarrollado en la sociedad de la información y el conocimiento. En los últimos años los sistemas de información y comunicación se desarrollaron tecnológicamente para dar cabida a la inmensa producción y difusión de saberes que obligó a la sociedad a reorganizarse en torno a un nuevo activo económico: el conocimiento (Toffler, 1992; Drucker, 1993; Castells, 2001). Por lo tanto la centralidad que adquiere el conocimiento dentro de la educación es mayor que antes e implica nuevas concepciones, metodologías, estrategias y tecnologías aplicadas a la educación para impulsar el desarrollo de la innovación, creatividad e imaginación de los educandos (Tedesco, 2000).

Los procesos de subjetivación y aculturación que la escuela y la familia llevaban a cabo para construir al individuo social han desaparecido y en este vacío institucional, los jóvenes buscan construir su identidad y proyecto de vida en nuevos referentes culturales. Desde la perspectiva del psicoanálisis, el proceso de subjetivación se produce en el encuentro con el otro, sin el cual el acceso al ‘yo’ es imposible. Debe, luego, transcurrir un tiempo para que el individuo comprenda su alteridad. Ser diferente es parte de un proceso que deberá transitar el sujeto. Sin embargo, con la globalización, el ser parte de un todo dificulta ese proceso de reconocimiento de la alteridad y por ende la adquisición de la propia identidad.



Las representaciones del tiempo, el espacio y la historia que son indispensables para la formación de la identidad personal son reemplazadas por la realidad virtual, la televisión, la inmediatez del tiempo y la tecnología (Pedrazani, 2013).

Si bien existe una nueva matriz de sociabilización influenciada por los sistemas de comunicación, el consumo, las tecnologías, la industria del espectáculo etc., la escuela y el currículo aún conservan un papel en la producción de subjetividades. Cabe mencionar que este papel ha ido cambiando a lo largo de la historia. Durante la modernidad la escuela era concebida como una institución que no solo transmitía conocimiento y saberes sino también un conjunto de normas, valores y hábitos de la sociedad. De esta manera los estudiantes accedían a la cultura y se transformaban en sujetos sociales. Por esta razón, tanto la escuela como el currículum, debían asegurar la integración social. Es decir, la escuela formaba los actores sociales y desarrollaba la subjetividad.

El currículo, por su parte, era un dispositivo de transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica que seleccionaba aspectos de la vida y la sociedad y luego los incluía en la escuela. De este modo el currículum era considerado un proceso en construcción, que se transformaba y transformaba a los sujetos para producir sujetos sociales.

Sin embargo, la posmodernidad ha producido una disociación entre la organización escolar y los actores sociales que la integran. Los discursos y las prácticas van por un lado mientras que los deseos, los intereses y las búsquedas de los alumnos van por otro. Esto es el resultado de que la subjetividad hoy ya no se da en forma armoniosa dentro de la escuela. Los sujetos no se forman siguiendo los lineamientos escolares, ni los roles determinados. Hoy la subjetividad es parte de diferentes experiencias escolares, extra escolares, las estrategias sociales, el manejo del conocimiento y el contexto. En la actualidad, los jóvenes constituyen su subjetividad a partir de diferentes experiencias que tienen que ver con la vivencia entre pares, las vinculaciones afectivas, los propios deseos, frustraciones, éxitos y desengaños. En este contexto el currículo debería ser abierto, generar espacios para la discusión, para el multiculturalismo, para pensar las costumbres, los valores, las creencias, las emociones etc. Esta nueva manera de desarrollar la subjetividad requiere de cambios metodológicos por parte de los docentes en la puesta en práctica del currículum. Una vez más queda de manifiesto la conjunción necesaria entre docente, currículum y alumnos para lograr un mejor rendimiento académico.

### 2.3.1. Adolescencia y juventud

La adolescencia es un fenómeno sociocultural y por lo tanto sus límites no se asocian fácilmente a características físicas. El tiempo se identifica con cambios dramáticos ocurridos en el cuerpo, junto con progresos en la psicología y la orientación vocacional de una persona (Roldán, 2004).

En cuanto a las características que de algún modo se asocian al período de la adolescencia, se destacan la búsqueda de la identidad, la búsqueda de la independencia, el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad, el proyecto de vida, el inicio de la sexualidad y la educación. A su vez, es preciso tener en cuenta las distintas fases de desarrollo por las que atraviesa el adolescente (Martí Vilar, 2001):

- Desarrollo físico: salud general, coordinación, resistencia, visión, audición.
- Desarrollo cognitivo: alfabetización, cálculo numérico y conocimientos (competencias comunicativas y lingüísticas).
- Desarrollo emocional: autoestima, afectividad familiar y los sentimientos de aceptación y amor.
- Desarrollo social y moral: identidad grupal, habilidad de cooperar con otros y la capacidad de distinguir el bien del mal.

Desde un enfoque de desarrollo humano y salud integral, existen determinados factores y características que pueden influir positiva o negativamente en la evolución o desarrollo de la adolescencia, entre los cuales se destacan los siguientes (Donas, 1995):

- El contexto internacional.
- El contexto ideológico.
- Los medios de comunicación de masas.
- La estructura social y los valores de la sociedad.
- El modo de producción dominante.
- La educación.
- El trabajo.

Todos estos factores producen efectos sobre la familia, la ocupación del tiempo libre y los amigos (as) que tienen los adolescentes. En función del entorno familiar y social, los adolescentes podrán desarrollar un estilo de vida de bajo o alto riesgo, con respecto a posibles desarreglos o no en el plano afectivo, de la conducta, de aprendizaje y de la

educación; y a estar expuestos o no a problemas que se relacionan con la violencia social y ecológica, accidentes, muerte, drogas, entre otros (Kazdin, 1997).

Ahora bien, si la adolescencia es concebida como una etapa, ésta puede hacerse corta en aquellos casos en donde se comienza a trabajar precozmente; o bien, ampliarse en aquellas otras situaciones donde la independencia se posterga para edades más avanzadas, a causa del mayor tiempo que se toman los jóvenes para preparar su inserción socio-laboral (Donas, 1995).

En cuanto al desarrollo de la personalidad, si bien la investigación científica es escasa y no proporciona imagen rigurosa de la personalidad del adolescente, se reconoce la adolescencia como un momento relevante para la personalidad y los distintos sistemas que la integran. En efecto, la adolescencia es un período bastante problemático por confluir en él: la elección vocacional, la adopción de creencias y actitudes, compromiso de valores que influirán en la formación de la entidad personal y el afianzamiento de un «yo» capaz de enfrentarse a la realidad. El individuo en esta etapa, se caracteriza por (Kazdin, 1997):

- ir consolidando sus pautas para enfrentarse al mundo
- interiorizar las normas y comportamientos sociales
- crisis de identidad caracterizada por el aumento de la conciencia de sí
- la disminución de su autoestima y un autoconcepto inestable
- egocentrismo intelectual
- impulso de independencia y autorrealización
- actitud crítica frente al mundo de los padres
- dificultades en su adaptación social

Todos los aspectos considerados hasta aquí permiten abordar la adolescencia como un proceso integral, que al igual que el desarrollo humano, depende de factores de orden psicológico, político, económico, biológico, ecológico, entre otros, que adquieren características propias, según cuál sea la estructura social y cultural que rodea al adolescente. Mientras los adolescentes vean restringidas sus oportunidades para desarrollarse en forma integral y desplegar su potencial, mientras no puedan tener una vida productiva y creativa que les asegure el acceso a los recursos indispensables para lograr –o al menos procurar hacerlo- su proyecto de vida y su bienestar general, el problema de su inserción en la sociedad seguirá vigente. Por otra parte, se debe considerar que los hechos

que ocurren durante la adolescencia afectan y comprometen la vida adulta de las personas (Barceló, 1996).

En los últimos tiempos, ha habido un cambio de paradigma en lo que refiere a la comprensión y conceptualización de la juventud. Los jóvenes, tradicionalmente pensados como seres o bien inconclusos, o bien problemáticos, han sido reconocidos cada vez más como actores protagónicos en la renovación permanente de las sociedades, especialmente en el contexto de la globalización.

El Banco Mundial proclama a viva voz la importancia de incrementar la inversión en el capital humano de las personas jóvenes para contribuir a la emergencia de destrezas y capacidades que les permitan actuar de nuevas formas. Señala que las posibilidades de las generaciones actuales no sólo dependen de los recursos de sus padres, sino también de los recursos sociales de su grupo, por lo que las políticas deben fortalecer el capital social (Banco Mundial, 2006).

En el marco de la globalización, las aceleradas transformaciones sociales generan una preocupación creciente acerca de la necesidad de contar con sujetos capaces de aprender y repensar de manera flexible comportamientos y actitudes. Por estos motivos, hoy la juventud es considerada un eje central de las nuevas estrategias de desarrollo, mucho más que en el pasado (Rama, 1992).

En este contexto, el reconocimiento de los jóvenes como ciudadanos adquiere una vital importancia social. En el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño se establece la valoración de las capacidades y responsabilidades ciudadanas durante el desarrollo de los jóvenes, en la medida en que se explicita que deben tenerse en cuenta las opiniones de niños y jóvenes en función de su edad y madurez. Se legitima así la participación crecientemente decisoria de adolescentes y jóvenes como parte sustantiva de la ciudadanía. Ya no se trata solamente de la ciudadanía formal adquirida a los 18 años a partir del derecho al voto, sino que se da importancia a las prácticas sociales entre el Estado y estos nuevos actores sociales, que son considerados sujetos con capacidades y derechos para intervenir de forma protagónica en su presente y aportar al desarrollo colectivo.

Así, el nuevo paradigma que señala a la juventud como un actor estratégico incluye la noción de juventud ciudadana, y permite reconocer el valor de los jóvenes como sectores más flexibles y abiertos a los cambios, expresión clave de la sociedad actual.

Uno de los elementos propios de este nuevo paradigma en lo que refiere a la juventud es la comprensión de los jóvenes como productores de cultura. La reapropiación de significados realizada a partir de las construcciones culturales de importantes sectores juveniles se expresan en los ámbitos éticos, políticos, artísticos, y en la producción de conocimiento. Los medios de comunicación, las redes de información, las industrias culturales, los procesos de consumo y la presencia en el espacio virtual son fundamentales en la producción de subjetividades contemporáneas (Marín, 2002).

En este marco, las manifestaciones culturales específicas de los jóvenes son, cada vez más, espacios de participación considerados valiosos, que expresan a la juventud como sujeto social, con una voz legítima y autónoma capaz de dar forma a una estética y una ética propia y renovadora. De acuerdo con UNICEF (2001), las culturas juveniles poseen saberes y prácticas potenciales que pueden contribuir a la sociedad en general.

Entendiendo la adolescencia/juventud como la etapa en que una persona está en vías de desarrollo hacia la adultez, es plausible la recepción de modelos a imitar presentados por la televisión y las redes. En esta etapa se modela la identidad, y es por ello que la búsqueda para definirse como persona y miembro de una comunidad vuelve a los sujetos vulnerables a los estímulos que reciben. En un mundo en que la mediación espacio-temporal se ha hecho muy compleja, la imagen se muestra como el vehículo inmediato de la comunicación: aquello que compartimos se hace de imágenes tipificadas repetidas, de lugares y sentidos comunes, que se hacen comunes en virtud justamente de su repetición. Pasado un tiempo, cambian las imágenes y con ellas nuestras creencias comunes.

El pragmatismo reinante hoy en día desvía el eje de atención sobre los valores en la vida cotidiana, tanto en su dimensión social como educativa. La dinámica social cotidiana es el producto de las tendencias sociales de la época; en este sentido, los individuos manifiestan interpretaciones valorativas y formas de actuación cultural propias del momento histórico que viven. Por ello, se debe considerar siempre el contexto socio-histórico en el cual nos desenvolvemos, atendiendo a los sistemas de valores vigentes en la cultura y en la sociedad (Marti Vilar, 2001).

Si se consideran los elementos que caracterizan a la sociedad urbana occidental –la globalización de la cultura y la información, la extensión de la moratoria psicosocial, la volatilidad de los proyectos laborales-, en relación con los aportes de Erikson (2004) referentes a las etapas de vida y las crisis normativas que las definen, se puede

conceptualizar a la adolescencia como una etapa en la que se consolida la identidad en función de la diferenciación entre pares y especialmente con los adultos.

Por mucho tiempo en la modernidad se hizo poco por visibilizar positivamente a los jóvenes, recluyéndolos en un campo de significado que los asociaba con lo inconcluso, lo problemático, lo inacabado. Desde esta perspectiva, la juventud ha sido tradicionalmente invisibilizada en sus capacidades transformadoras, por los enfoques propios de estos dos paradigmas que asociaban la juventud con un período de preparación para la vida, o bien con la idea de problema. Ambas posiciones han contribuido históricamente a generar problemas de comunicación y bloqueos generacionales. La imposibilidad de generar espacios de interacción inter-generacional respondió tradicionalmente en gran parte a estas conceptualizaciones negativas de la juventud que preponderaron a nivel social.

Por estas razones, para contribuir a la orientación es necesario romper con la invisibilización de los jóvenes y sus peligrosas consecuencias. Si no se cultiva una visibilización positiva, los jóvenes pueden desarrollar una nociva, que consiste en generar poder por la negativa, como un mecanismo de auto-afirmación, de negación de la devaluación. Ante la carencia de visibilidad por la inclusión, se ha provocado tradicionalmente la visibilidad juvenil desde la exclusión social. Esta visibilidad incluye las interacciones violentas, las apariencias desafiantes, la defensa de la territorialidad del cuerpo y de los espacios que los jóvenes hacen suyos cuando la sociedad los margina (Krauskopf, 1996).

### **2.3.2. El alumno del Siglo XXI**

La actual sociedad del conocimiento y la información junto con los nuevos procesos de subjetivación obligan a técnicos y educadores a repensar los contenidos, metodologías y formas de evaluar. Los alumnos del siglo XXI ya no aprenden como lo hacían alumnos de otros tiempos. Los científicos han demostrado que hoy las emociones van de la mano con la razón y que el aprendizaje se concreta cuando existe un componente emocional.

Por otro lado, diferentes estudios han arrojado como resultado que la inteligencia no es una y que existen múltiples maneras de aprender, todas ellas afectadas por las emociones, las bases neuronales y las diferentes funciones cerebrales. De allí la importancia de que todo docente tenga el conocimiento y la capacitación adecuada para entender cómo se procesa la información, cómo se controlan las emociones, los estados conductuales o cómo funcionan

determinados estímulos. Todo esto se convierte en un requisito indispensable para la innovación pedagógica y transformación de los sistemas educativos.

Cuando los docentes entienden cómo funciona el aprendizaje y pueden analizar los diseños para luego hacer un recorte de los contenidos, la enseñanza es más efectiva. Las actuales conversaciones alrededor de las innovaciones educativas en general no toman en cuenta las voces de los estudiantes.

Para mejorar el aprendizaje, el diseño y la educación, las personas encargadas de los diseños educativos deben entender lo que conlleva el proceso de aprendizaje y deben hacerlo teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. Así mismo, los docentes a cargo de la puesta en práctica de esos contenidos deben tener en cuenta que el vínculo docente-alumno no estará dado por transmisión sino por construcción de conocimiento mediante el desarrollo de competencias.

Este modelo de educar por competencias presenta características más complejas desde la labor docente ya que los estudiantes son dinámicos, participativos, se encuentran en constante movimiento. Es importante que exista un docente como guía, facilitador y también motivador, estos nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de un andamiaje educativo que acompañe al alumno en la construcción del conocimiento. El docente deberá desarrollar toda su creatividad en la formación académica realizando actividades que propicien situaciones didácticas. Para lograrlo serán necesarios el conocimiento y la comprensión de, no solo, quienes están dentro de las aulas sino también de las propuestas educativas, los propósitos establecidos para la educación en el nivel secundario y los contenidos de cada área.

En síntesis, las transformaciones sociales, económicas y culturales que han ocurrido a nivel global promovieron cambios profundos en diversas áreas y aspectos de la vida humana. En este siglo, han nacido jóvenes con nuevos intereses, hábitos y motivaciones, que poseen estilos de vida dinámicos y altamente vinculados con las tecnologías de la información y comunicación para socializar, aprender y crear. Al mismo tiempo, la sociedad le exigirá, a los estudiantes, ser dueños del conocimiento necesario para poder desarrollarse, ser críticos y autónomos. Por ello, el paso por la escuela secundaria debe brindar a todos los estudiantes una formación que les garantice igualdad de oportunidades frente a los desafíos de su futuro (Estudiantes del Siglo XXI-NES. Doc 3).

Al respecto, desde las ciencias sociales, existen diversos estudios y abordajes sobre la construcción de la juventud como subjetividades colectivas. En su estudio sobre las representaciones sociales de la juventud, la antropóloga Mariana Chávez (2005) explica que en cada grupo existe una diversidad de discursos que remiten a distintos modos de representar a la juventud, modos que se vinculan con distintas formaciones enunciativas. Así, siempre desde una comparación de perspectiva adultocéntrica, es posible identificar un conjunto de representaciones que definen a los jóvenes a partir del ser en sí mismo.

Entre las identificaciones posibles Chaves identifica al joven como: incompleto, inseguro, en transición, rebelde, peligroso, no productivo, desmotivado, victimizado, desviado. En resumen, “no por lo que el joven es en relación a los demás, sino por lo que es o puede ser en sí mismo. La interpretación del individuo por el individuo mismo” (2003).

Pero lo fundamental es su conclusión respecto a las miradas hegemónicas sobre la juventud latinoamericana que considera, responden a los modelos hegemónicos tradicionales. Sostiene que:

“(…) la juventud está signada por «el gran no», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente).

En consonancia con el tipo de paradigma actual, para Agamben (2011) ya no es más el paradigma del disciplinamiento o de la normalización estrictamente, sino el paradigma de la seguridad; es en este contexto donde el sujeto joven puede ser leído como el enemigo interno, porque es el que representa la inseguridad. Paradójicamente su inseguridad es lo que lo hace peligroso o problemático.

Como lo plantea a Bordieu (1989), si bien cada agente (sujeto o colectivo) construye su propia visión del mundo, pero esta construcción opera bajo coacciones estructurales. Las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social, son en lo esencial el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social. Los esquemas de percepción y apreciación y, en particular, aquellos depositados en el lenguaje, son el producto de luchas simbólicas anteriores y las relaciones de fuerza simbólicas.

La idea de contexto resulta fundamental para los discursos sociales, es por ello que el concepto de “enmarque” propuesto por Rein y Schon (1999) proporciona ideas sobre cómo se determina el discurso docente bajo análisis. De acuerdo a los autores, el “enmarque”, es decir, la manera de seleccionar, organizar, interpretar y dar sentido a una realidad compleja



(concepto muy vinculado a las nociones de campo y de hábitos de Bourdieu) crea diferentes realidades sociales, y su vínculo con el lenguaje es sumamente estrecho, expresándolo en la idea de que los discursos de política refleja los marcos o, lo que es lo mismo, los marcos de políticas se revelan por medio de los relatos, por ejemplo, los discursos escolares.

En resumen, la edad es un concepto relacional, históricamente construido y cambiante, que se reproduce en lo cotidiano y que va cambiando a lo largo del tiempo. Es decir, que además de ser un límite fijo, constituye en sí mismo un nudo de tensión, vivida en su condición social infantil y juvenil dentro de un marco de evidente diversidad y desigualdad.

### **3. METODOLOGÍA**

Para desarrollar el presente estudio se utiliza una metodología cualitativa de alcance descriptivo; a partir del uso de la lógica inductiva se relevan los datos que surgen de entrevistas a docentes del Nivel secundario y observaciones de clase y cuyo análisis conducirá a la construcción de categorías.

Asimismo, se realiza la lectura documental. La investigación se basa en datos históricos y contemporáneos, publicaciones, libros y otras vías de investigación como puede ser internet.

#### **Fuentes de información**

El desarrollo del trabajo de investigación se basó en el análisis de las siguientes fuentes de información:

- Documentos oficiales de Instituciones públicas (Censos, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires)
- Informes técnicos y de Investigación de UNESCO, UNICEF, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- PEI de las Instituciones escolares
- Legajos docentes y libros matrices
- Planificaciones docentes
- Libros de textos escolares
- Libros y artículos especializados
- Docentes (entrevista)
- Prácticas áulicas- clases (observación)

El criterio de análisis se plantea a partir de las preguntas de las entrevistas (ver anexo) y fundamentalmente por las siguientes premisas que se contrastan con lo manifestado por los docentes:

- 1) La relación que existe entre el diseño curricular, el docente que ejecuta sus contenidos y el alumno que los recibe.
- 2) La manera en la que el docente puede convertirse en una pieza fundamental de la transformación educativa.
- 3) El papel de las estrategias de enseñanza.

Para cumplir con los objetivos específicos de la investigación y la búsqueda de una respuesta a las preguntas planteadas se trabajará con:

- 1) Estudio bibliográfico sobre el perfil profesional docente del siglo XXI, el marco curricular, los nuevos perfiles de alumnos y la relación que se establece entre ellos dentro del aula y en relación a los resultados académicos.
- 2) Análisis del comportamiento docente en diferentes áreas del Nivel Secundario en referencia al uso del diseño curricular.
- 3) Recopilación de datos emanados por docentes sobre la implementación de los diseños curriculares de sus áreas, su formación docente y posterior capacitación y las formas de adaptar sus clases a las necesidades de sus alumnos.

Para el análisis se hicieron 1200 horas de observación de clases en el Nivel Secundario en tres escuelas de gestión privada. También se entrevistaron a 15 docentes de tres escuelas de gestión privada a quienes se realizó la observación de sus clases en un mínimo de tres oportunidades.

El objetivo de la entrevista es responder a los objetivos del estudio, focalizando en:

- Caracterizar de qué manera los docentes reconocen, utilizan y transponen el diseño curricular de acuerdo a los diferentes grupos de alumnos.
- Definir el grado de conocimiento que los docentes tienen de los diseños curriculares.

## **4. Análisis de resultados**

A continuación, se analizan el corpus documental y observacional tomando como criterio organizativo el objetivo de caracterizar la apropiación curricular en la práctica educativa para lo que primero se describe de qué manera enuncian o interpretan el diseño propuesto y su contrastación con el rol del sujeto pedagógico. En segundo lugar, una caracterización de los resultados de esa interpretación en las propuestas pedagógicas y didácticas observadas.

### **4.1. Lo curricular como teoría y práctica docente**

Del trabajo de observación y recopilación de material teórico se desprende que, si bien la tensión entre un currículum estrechamente prescriptivo y unas orientaciones de carácter filosófico, ya se ha superado en buena medida, no parece ocurrir lo mismo en la práctica.

Resulta preocupante que lo que persiste las prescripciones curriculares son formas que hacen de la experiencia educativa algo superficial, especialmente para las nuevas generaciones, tan conectadas con la diversidad de formatos en que accede a los contenidos: visuales, audiovisuales, hipertexto, etc.

Al explorar la comprensión del diseño curricular es frecuente que los docentes se excusen de definirlo debido a que hay una multiplicidad de conceptualizaciones que resultan restringidas y poco funcionales. En tanto que Kemiss (2008) señala que para muchos profesores [...] la noción de 'currículum' no plantea problemas: su significado es evidente. El currículum se desarrolla en el trabajo mismo, tal y como viene. Se considera simplemente como la organización de lo que debe ser enseñando y aprehendido. Con frecuencia se toma como algo establecido fuera del marco de una determinada clase o escuela o, al menos, mediante un proceso de toma de decisiones en donde el profesor individual tiene poco que decir.

En resumen, se cree que se refiere a aquello que los profesores "tienen que" enseñar, sobre lo que ellos ejercen un control muy limitado. De esta manera, depende de la autoconfianza en lo que pueden aportar en su planificación lo que mayormente habilita a prácticas innovadoras que buscan adaptarse a las singularidades que se presentan en el aula.

Pudo comprobarse que las planificaciones son simples documentos confeccionados a principio del ciclo lectivo y que luego son guardados. No existe un proceso de evaluación y

ajuste pero por sobre todas las cosas no hay una relación entre lo planificado y las características de cada grupo. Lo escrito en las planificaciones es un traslado de contenidos de los libros de texto, según expresan los docentes entrevistados.

“No reviso mucho el currículum, lo vi bien cuando comencé a trabajar, a partir del programa elaboro la propuesta y la reviso, con casi 6 años de antigüedad los resultados obtenidos son en general muy parecidos, excepto quizás el año en que hubo una masiva desaprobación por los resultados de la última evaluación” (Docente 1)

“¿Los diseños curriculares?, no en general me concentro en los contenidos y ejes que se presentan para el área. La planificación debe ajustarse a la NES así que intento buscar manual o libro que contenga esos contenidos.”(Docente 2)

De la lectura de legajos y de los docentes entrevistados, se observa que un alto porcentaje tiene una formación inicial superior a los diez años y en relación una cifra muy pequeña de capacitaciones. De los que habían realizado algún tipo de capacitación pudo observarse que A) eligieron los temas de acuerdo al puntaje otorgado por la capacitación, no por la temática. B) Realizaron la capacitación online pero no la terminaron C) Realizaron capacitaciones propuestas desde el Ministerio de Educación como parte de la capacitación situada y permanente. Un porcentaje ínfimo realizó capacitaciones en forma particular relacionadas con los desafíos que presenta la sociedad actual en materia de educación.

Desde las entrevistas, al abordar temas como calidad educativa, justicia educativa, trayectorias escolares, evaluación formativa, desarrollo de competencias, transversalidad etc., los docentes evidenciaban conocimientos ambiguos y en algunos casos erróneos.

“No realizo muchas capacitaciones, solo aquellas que puedo hacer en el Estado. El resto son pagas y en general son los fines de semana” (Docente 4)

“Cuando elijo alguna capacitación o curso intento que sea sobre temas interesantes. Pero en ocasiones debo elegir por el puntaje que otorgan. Por suerte la escuela privada no me exige capacitaciones” (Docente 3)

#### **4.2. Recursos que acompañan la práctica pedagógica**

A partir de las entrevistas realizadas a los docentes, sobre las bases de su práctica, todos expresan que su práctica pedagógica está basada en los desarrollos de libros de texto.

El 80% de los docentes utilizan libros de textos y fijan la planificación y actividades de acuerdo a la cronología del libro. Sobre las características de las ofertas editoriales, la mayoría presenta textos extremadamente fragmentados, que no le presentan ningún desafío

de síntesis o análisis al alumno. Tiene muchas ayudas visuales y en algunos casos links para complementar contenidos pero que pocas veces se utilizan.

Pudo comprobarse que las planificaciones son simples documentos confeccionados a principio del ciclo lectivo y que luego son guardados. No existe un proceso de evaluación y ajuste pero por sobre todas las cosas no hay una relación entre lo planificado y las características de cada grupo. Lo escrito en las planificaciones es un traslado de contenidos de los libros de texto.

Tampoco se observa material escrito elaborado por el propio docente. Sólo lo que presenta en pizarrón, excepcionalmente, alguna presentación en powerpoint.

“El programa y el libro me sirven un montón para organizar la actividad, tengo previsto la forma en que puedo cumplir con el programa incluso si hay algunas actividades o feriados que demoran el calendario” (Docente de Lengua)

“Trabajo en cuatro colegios diferentes, es imposible preparar cada una de las clases. El libro de textos me permite organizarme con el tiempo y los contenidos. Me encantaría utilizar más recursos, pero me falta tiempo” (Docente de Historia)

Es frecuente que las instituciones, se evalúen por los resultados obtenidos por sus alumnos, pero es importante que se desarrollen una gama de instrumentos que permitan monitorear las prácticas de interacción comunitaria que las caracteriza. En este sentido, cuando se prescribe un currículo que ponga el énfasis en la enseñanza democrática, hay que considerar que no se puede reducir a simple teoría sino que requiere de una paulatina incorporación de ejercicios democratizadores que contribuyen a su apropiación. Aquí el rol del docente es fundamental. En este sentido Tanner (1980) explica que el docente puede desplegar diferentes niveles según el grado de independencia profesional: el primero es de imitación-mantenimiento; el segundo se ve al profesor como mediador en la adaptación de los materiales. En tanto que el tercer nivel lo sitúa como creativo-generador que, junto a sus compañeros, piensa sobre lo que hace y trata de encontrar mejores soluciones, diagnostica los problemas y formula hipótesis de trabajo que desarrolla posteriormente. Es decir un esquema de investigación-acción en el que busca nuevos caminos. Será entonces el despliegue de su capacidad de autonomía lo que le permita al docente una apropiación curricular efectiva.

### **4.3. La transposición didáctica y la evaluación**

El trabajo de campo permitió observar la relación directa entre la selección de contenidos, la didáctica de la transposición y la motivación de los alumnos y su trabajo en clase. De esta observación puede inducirse cuáles serán los resultados en las evaluaciones, sobre todo si son memorísticas y de desarrollo de contenido. Estas características permiten comprender el porqué de los resultados de evaluaciones estandarizadas, ya que los alumnos no están acostumbrados a ser evaluados de esa forma.

En la cotidiana tarea docente, se ha constatado la persistencia de prácticas escolares poco innovadoras, que se planifican más por defecto que por estrategia pedagógica. En este sentido, una de las evidencias más notables es el papel limitado que encuentra la práctica evaluadora en una actividad docente. No es frecuente encontrar profundidad en el diagnóstico inicial, en el que se deben recuperar los conocimientos previos, los lenguajes e intereses que el currículum prescrito permite adaptar. La toma de decisiones de los docentes sobre la evaluación se concentra en acreditar transmisión de conocimientos y con suerte algunas competencias o habilidades. Sobre la metacognición, tan importante en un mundo laboral dinámico, es invisible en la tarea docente. No se la menciona, aunque suele terminar siendo materia de debate cuando se buscan las explicaciones a los bajos resultados.

En este sentido, la evaluación es un concepto que se puede aplicar a diferentes situaciones y realidades del ámbito educativo. Pero también es un acto cotidiano en nuestras vidas, si se la entiende como un proceso que consiste en recolectar y analizar información para tomar decisiones, evaluamos entonces en diferentes situaciones y contextos así en el ámbito privado los estudiantes pasan un tiempo considerable eligiendo y descartando, por ejemplo, con qué entretenerse, qué vestir, dónde salir y con quien. En el ámbito escolar, los alumnos habitualmente toman decisiones que no siempre se evalúan previamente, como por ejemplo cuál materia estudiar primero, qué tiempo le dispensamos al estudio, si estudiar sólo o en grupo.

Pero se observa que las evaluaciones grupales, como socialización potenciada, no figura como propuesta didáctica habitual. Cuando se hace un círculo en el aula, lo único que se socializan son los bancos, porque se sigue haciendo énfasis en el desempeño individual, con escasa habilidad para manejar los grupos. Aunque son concedores de las dinámicas de grupo, la mayoría de los docentes no la considera como un recurso motivador o facilitador de

la experiencia educativa. Inclusive en algunos casos se sigue teniendo cierto “temor” a prácticas psicosociales que potencien el empoderamiento.

Este tipo de prácticas, con poca innovación y centradas en la transmisión, dejaron ver la dificultad de gran número de docentes para mantener la atención de los alumnos. Un porcentaje muy pequeño trabajó con los intereses y las necesidades del grupo logrando un mejor clima aúlico.

*“No me gustan mucho las evaluaciones grupales. Al momento de evaluar a mis alumnos prefiero hacerlo de forma escrita. ¿Autoevaluación? Sinceramente no la utilizo mucho. Necesito saber cuánto saben los alumnos por esta razón prefiero que sean evaluados individualmente” (Docente de matemática)*

*“No, no hago las evaluaciones pensando en las diferentes inteligencias. Me baso en los NAP y en lo que considero importante en la materia” (Docente de química)*

Los datos sobre áreas de conocimiento aprobadas y desaprobadas de los alumnos, con altos índices de bajos resultados, con mayor número de alumnos en instancias de recuperación y evaluación coinciden con prácticas docentes enciclopedistas, evaluaciones de desarrollo y uso de la memoria. En algunos casos, el clima aúlico no era apropiado y podía sentirse la presencia del poder y la autoridad en la transmisión de los contenidos.

En la actualidad, se acepta que el currículum incluye el conjunto de las prácticas educativas. Su comprensión posee por un lado un enfoque conceptual, que se relaciona con lo que se proyecta. Por otra parte, el currículum tiene un enfoque cultural, relacionado con las experiencias de las personas más allá de la configuración curricular que le toque. Esencialmente, es una construcción social (Gimeno Sacristán, 1991). Ello explica entonces las transformaciones en la concepción de lo curricular, atendiendo por un lado a las demandas sociales a la enseñanza media: como una preparación a la enseñanza superior, para la formación del ciudadano global, tecnologizado, consciente de los grandes retos de la humanidad: como la convivencia democrática, la sustentabilidad y sostenibilidad en el desarrollo y la superación de las problemáticas universales: pobreza, desigualdad, violencia, entre otras. Pero, una de las principales demandas que se le exige a la enseñanza formal del nivel medio es que responda satisfactoriamente a los actuales requerimientos y desafíos del mercado de trabajo. Formar en competencias para el saber hacer.



Dentro de lo que se puede denominar un encuadre múltiple del currículum, se define los espacios delimitados por dos ejes relacionantes: el primero por el de los actores curriculares, que permite relacionar las instituciones que educan con los sujetos intervinientes; el segundo es el de la acción curricular, que vincula el proceso con sus resultados. Ambos ejes son atravesados por lógicas de trabajo donde es necesario establecer criterios de evaluación.

En general, las prescripciones curriculares proponen un enfoque conceptual pero casi siempre reconocen las influencias sociales en el diseño del mismo. Parecería, por lo tanto, que se hace necesaria una postura integral, que reconozca la falta de neutralidad que se establece entre el currículum y los requerimientos del mercado laboral y, por otra parte, una lógica articulación de las ofertas educativas con las aspiraciones ocupacionales de quienes transitan por el proceso curricular. Así, la realidad institucional de la que se parte está históricamente condicionada, para Gimeno Sacristán (1991) entre el currículum presentado y el moldeado se efectúan evaluaciones por la función social que con ello se cumple. Se trata de una misión asignada a la escuela y a los profesores en concreto, se realiza en un contexto de valores sociales, por personas e instrumentos que además se sabe que no son neutrales.

“Inglés siempre parece ser el monstruo. El porcentaje de alumnos desaprobados es alto. El idioma es la excusa perfecta para no hacer nada: ‘No entiendo’ es la respuesta habitual.”(Docente de Inglés)

Así, muchos de los efectos o funciones que cumple la evaluación son producto de problemáticas sociales producidas por necesidades no pedagógicas. En palabras de Guiterréz (2015), la necesidad de proponer un currículum para todos “supone un cambio sustancial en las formas de enseñar, aprender y evaluar.

No se trata de un cambio curricular cosmético, liviano como los habituales, supone establecer como centro de la vida escolar el aprendizaje activo de conocimientos útiles para la vida de todos, no propedéuticos para pocos.

Asumir un sistema educativo para todos requiere de una toma de conciencia tanto en los docentes como en la sociedad, de la profundidad y relevancia del cambio. Demanda un cambio de mirada, de cultura y de prácticas tanto en la administración política, como en la docencia y la sociedad general.” (2015).

#### **4.4. Acerca del rol de los estudiantes en el aula**

Otro de los datos aportados por la observación muestra que el rol del alumno dentro del aula sigue siendo pasivo. Es el docente quien todavía maneja la clase. Fueron escasos los casos en que se apreció un aprendizaje significativo y autónomo.

Otro de los elementos observados en el trabajo de campo indicaba la falta de aprendizaje de competencias necesarias para el desarrollo de la vida del joven en la sociedad actual. Las clases están orientadas a la transmisión de contenidos y no a desplegar habilidades y competencias. Estos dos últimos elementos son claves para los jóvenes que viven y estudian en la sociedad del conocimiento y la información. Un ejemplo de ello es que, en ninguna de las clases observadas en el marco del presente estudio, se trabajó por proyecto.

Al mismo tiempo, se observó una baja inclusión de saberes previos que permiten al docente trabajar con las diferentes trayectorias escolares de los alumnos, realizar diagnósticos adecuados y le permiten la selección de contenidos y la elección de estrategias de enseñanza.

“Sí, los diseños y las nuevas tendencias en educación hablan de los proyectos dentro del aula. Pero es imposible dar todos los contenidos, evaluar y encima hacer proyectos”. (Docente de Formación ética y Ciudadana)

“Soy docente hace 23 años. No estoy de acuerdo en la educación a través de capacidades y competencias. Porque los alumnos en la Universidad deben saber contenidos. Por lo tanto mis clases intentan prepararlos para sus estudios superiores” (Docente de Historia Ciclo Orientado)

Así, la educación actual tiene la misión de formar sujetos críticos y autónomos, que hagan uso de la palabra y puedan exponer sus argumentos fundamentando críticamente, leyendo entre líneas otros discursos, realizando un paso por los distintos niveles educativos, con la finalidad de que en un futuro puedan insertarse al mundo laboral. En este sentido se comprende la importancia de la formación académica y se tiene la necesidad y la responsabilidad de brindar una mejor calidad educativa. También se reconoce que, si bien la escuela tiene como objetivo brindar igualdad de oportunidades también somos conscientes de que en ella se presentan desigualdad de posiciones.

## CONCLUSIONES FINALES

El presente trabajo tuvo la intención de describir las relaciones entre el diseño curricular percibido por el docente y la práctica educativa en un sistema escolar donde el nivel secundario atraviesa por una profunda crisis cuyos principales indicadores se encuentran en los resultados escolares y las problemáticas que atrasan el cumplimiento de esa etapa educativa. Se analizaron factores que inciden en los resultados educativos de los estudiantes del nivel secundario de gestión privada en el marco de las transformaciones educativas; focalizando en la relación de los bajos resultados con el perfil profesional del docente y el conocimiento que el mismo tiene de los sujetos pedagógicos a los que enseña. A partir de esta caracterización se propuso relacionar las manifestaciones de los docentes y la implementación de los diseños a través de la práctica docente con los resultados académicos de los alumnos y las demandas que surgen de nuevas concepciones del alumno o sujeto pedagógico.

Se ha podido cumplir al menos parcialmente el objetivo general en tanto que los específicos se cumplieron en la siguiente medida.

Se pudo contextualizar el proceso evolutivo del currículum y su función en la práctica docente actual. Llegando a la conclusión que no se necesita un modelo extremadamente prescriptivo, pero si es preciso indicar la necesidad de una oferta educativa que contemple la diversidad cultural del sujeto pedagógico actual.

También fue posible describir las reformas que conforman el sistema educativo argentino en el nivel medio y las normas que regulan la capacitación docente. En este sentido la evolución se caracteriza por su discontinuidad, falta de coherencia y en muchos casos de recursos materiales para su eficiente implementación.

El perfil profesional de los docentes está caracterizado por un nivel de precarización laboral preocupante, las actividades profesionalizantes de la carrera educativa no han tenido continuidad, muy por el contrario los sistemas de educación permanente o continua no terminan por cumplir con procesos de actualización sino más bien de burocratización de la práctica. A su vez, el área profesionalizante de la formación pedagógica no termina de

producir nuevas camadas de docentes con un mayor conocimiento de las demandas de los actuales alumnos.

Es posible que no se identificara en todas sus dimensiones el valor que tiene el rol docente en los procesos de transformación educativa. Sin embargo, se ha constatado que existe literatura académica actualizada que comienza a debatir el tema.

A través del trabajo de campo se pudo también relacionar la propuesta pedagógica del diseño curricular con la práctica docente. En este sentido los hallazgos son un poco desalentadores en términos de construcción de un sujeto pedagógico actualizado, con docentes comprometidos en prácticas innovadoras y eficaces a la vez

En cuanto a la caracterización del perfil de los alumnos del siglo XXI para comprender sus necesidades se ha realizado de manera parcial, entendiendo que asiste a un mundo multicultural, dinámico y con profundas desigualdades que representan algunos de los principales desafíos de las sociedades contemporáneas.

En cuanto a proponer prácticas docentes que contribuyan a lograr mejores resultados académicos en buena medida es posible desarrollar algunas ideas conclusivas

La historia de la Educación en Argentina comienza con la sanción de la ley 1420. A partir de allí se realizaron cambios de estructura y contenidos que permitieran a la Escuela satisfacer las demandas sociales y políticas de cada época. En contextos menos dinámicos y más homogéneos estos cambios resultaron positivos. Sin embargo, las características, no solo, de la sociedad actual sino del mundo actual hacen que la Escuela no pueda adaptarse fácilmente a las nuevas demandas. Es frecuente escuchar la frase “tenemos alumnos del siglo XXI, escuelas del siglo XX y programas del siglo IXX”

Es innegable la necesidad de una transformación educativa. Pero a la vista de los resultados, es necesario plantear una transformación, no a nivel macro del sistema sino micro. Es decir, la escuela junto con sus actores institucionales debe comenzar a realizar los cambios necesarios que permitan obtener mejores resultados académicos y garantice la permanencia de los jóvenes en las escuelas.

Para lograr este desafío será fundamental el aporte realizado por aquellos encargados de los procesos de enseñanza-aprendizaje: los docentes. De su capacidad, competencias,

motivación, creatividad, innovación y formación depende gran parte de lo que ocurre dentro de las aulas. Es indudable que los contextos sociales, económicos y culturales tienen una gran influencia en la adquisición de saberes y en los procesos educativos. Pero, aún en situaciones desfavorables, el docente tiene la capacidad de convertir esos escenarios en recursos productivos para lograr el desarrollo de sus alumnos.

Para poder comenzar una transformación educativa cuya centralidad está puesta en el docente y en el alumno, obliga a repensar la formación docente y la capacitación continua ya que serán elementos necesarios para la innovación.

La observación de clases demostró cuál es el vínculo entre el docente, los libros de texto y los contenidos propuestos en el marco curricular. Dentro de las aulas los docentes siguen los contenidos propuestos por los libros, segmentando la información, dividiendo los capítulos en trimestres, evaluando de manera memorística la información de cada capítulo. Así mismo las entrevistas reafirmaron no solo la importancia que los docentes asignan a los manuales de cada área sino también la falta de conocimiento que poseen de los diseños curriculares; es decir de los propósitos de la enseñanza en el nivel secundario, del marco pedagógico que tiene, del perfil del egresado, la forma de evaluar etc. Existe una gran inconsistencia entre lo trabajado dentro del aula y la propuesta curricular. Los datos obtenidos de las observaciones lejos están de lo que el currículum de la Nueva Escuela Secundaria (NES) tiene como finalidad, entre otras:

- \* Promover experiencias personales y sociales que favorezcan el descubrimiento del proyecto vital del estudiante y la autodeterminación de llevarlo adelante.

- \* Orientar la contextualización de la enseñanza a nivel personal, comunitario local, nacional y global, para que sus aprendizajes encuentren sentido, equidad y pertinencia.

- \* Impulsar la construcción comunitaria y colaborativa de saberes significativos de acuerdo a los proyectos educativos institucionales de cada escuela.

- \* Implementar estrategias diversificadas de enseñanza que favorezcan el protagonismo del alumno en la construcción de saberes integrados, contextualizados y relevantes.

De las entrevistas surge como principal característica la falta de lectura por parte de los docentes de los distintos diseños curriculares. Muchos de ellos admitieron haberlo leído solo en una ocasión para ver si los contenidos de los textos elegidos eran acordes a lo sugerido

en el documento, otros comentaron haber leído solo lo que correspondía a su área, dejando de lado todas las especificaciones propias del Nivel. La pregunta que cabe aquí es: ¿Cómo puede un docente planificar sus actividades sin saber cuáles son los fines y los propósitos de la educación secundaria prescriptos, cómo puede pensar actividades si no sabe cuáles son las metas de aprendizaje o el perfil del egresado?, ¿de qué manera puede hacer un recorte de los contenidos si no reconoce al alumno que tiene dentro del aula?, ¿Cómo puede desarrollar competencias y capacidades a través de un libro de textos?

Del conocimiento del marco curricular y la capacidad innovadora del docente en la búsqueda de propuestas para el aprendizaje dependerán los resultados académicos obtenidos. Al mismo tiempo el docente debe tener presente y visualizar a los alumnos que conforman su aula. La heterogeneidad es una de las características de los grupos de jóvenes en la actualidad por lo tanto el docente debe poseer las competencias y habilidades necesarias para poder trabajar en estos contextos.

La formación inicial y la capacitación tendrán como objetivo dotar a los docentes del conocimiento necesario para desarrollar las habilidades y competencias requeridas para trabajar en el mundo actual contemplando las características y necesidades de los jóvenes nacidos y que crecieron en la sociedad del conocimiento y la información.

Los desafíos al nivel educativo secundario atraviesan todas las dimensiones curriculares, pero sus ajustes en la práctica requieren de una reflexión y debate que, partiendo de alguna de las múltiples variables, contribuyen a la conformación de prácticas educativas con mayor rigurosidad académica y más variedad de recursos pedagógicos. Por ello es importante proponer una revisión de uno de los ejes que argumenta y justifica la educación formal: la evaluación. En la actualidad, los debates en torno a evaluaciones estandarizadas de los resultados educativos están muy presentes en la comunidad educativa. Se proponen comparaciones internacionales de resultados, evaluaciones a los docentes y otras formas que ofrezcan certezas en torno a lo que se pretende entender como calidad educativa. Pero es posible y tal vez necesario en primer lugar, reflexionar colectivamente en torno a la idea de evaluación dentro de lo que se denomina el campo curricular. Es decir, dentro de la conformación disciplinaria de lo curricular, que aspira comprender y facilitar (entre otras cosas) las distancia entre el currículum pensado, el enseñado y el vivido.

Si bien es cierto que la tarea curricular prescriptiva ha sido dominante en el sistema educativo no es la única posible, al tratarse (el currículo) de una construcción socio histórica debe atender a múltiples tareas, eso significa que nunca es definitivo ni que se lo debe sacralizar, sino en todo caso, someter permanentemente a un quehacer institucional, a un proceso continuo de revisión y reajuste. Ahora bien, cuando las demandas sociales se plantean, deben poder superar la dicotomía que supone la función educativa que por un lado es conservadora (de valores, creencias, conocimientos socialmente significativos) y la función transformadora, superadora de las desigualdades y problemáticas presentes. Teniendo en cuenta este dilema es que la tarea de apropiación docente del curriculum se ubica como un eje fundamental para el cumplimiento de las metas del nivel educativo.

Comprender entonces cuál es la tarea de la escuela en el actual contexto es, focalizar la mirada en un aspecto esencial de sus funciones, el de la inclusión. Por ello, el estilo de gestión institucional se convierte en un factor decisivo en los éxitos y fracasos escolares. Si la escuela debe contribuir a la igualdad de oportunidades en jóvenes alumnos que deben incorporar capital cultural. Esto supone un proceso de interiorización en el marco de un proceso de enseñanza y aprendizaje que implica por lo tanto una inversión de tiempo. De modo que el capital cultural incorporado se constituye en parte integrante de la persona. En relación con esta idea se debe tener en claro que un alumno sólo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación de este tipo de capital mientras la familia pueda garantizarle tiempo libre y liberado de la necesidad económica. Al mismo tiempo, en el modo de existir “incorporado” este capital no puede ser intercambiado instantáneamente y está vinculado a la singularidad biológica del individuo. En este sentido, está sujeto a una transmisión hereditaria (como herencia social) que se produce siempre de manera oculta y casi imperceptible.

La acumulación de este tipo de capital depende principalmente del capital cultural previamente acumulado por la familia. Una apropiación rápida y sin esfuerzo de toda suerte de capacidades útiles, sólo tiene lugar, sin demora ni pérdida de tiempo, en aquellas familias poseedoras de un capital cultural tan sólido que hace que todo el período de socialización lo sea a su vez de acumulación.

Existen evidencias muy claras para cualquier trabajador de la educación que ese tipo de familias en la actualidad representan un porcentaje muy bajo la población. Como resultado y reflejo directo de lo ocurrido en la sociedad en su conjunto, el campo de las instituciones

educativas se presenta “fragmentado”, término que pretende dar cuenta de una configuración de la desigualdad caracterizada por brechas de tal profundidad que es difícil encontrar continuidades entre uno y otro fragmento. Las propuestas pedagógicas, los perfiles de los docentes, los valores con los que se socializa a los jóvenes y en general, el universo cultural que caracteriza a uno y otro fragmento son tan diferentes que construyen mundos incomparables. A su vez, estas distancias no son sólo culturales sino que traducen profundas desigualdades en la distribución de recursos y de futuras oportunidades.

Pero este escenario que los investigadores describen de manera tan pesimista tiene aspectos de prácticas educativas aún indispensables para el conjunto social. La permanencia y egreso del sistema escolar aún significa un momento clave en la vida de los sujetos, la acreditación del conocimiento sigue siendo indispensable para desempeñarse en el ámbito productivo, aún en los niveles más precarios. Asistir a la escuela es un proceso condicionado por la constante amenaza de exclusión para quienes todavía (en parte, por aún tener la capacidad de educarse) están dentro del sistema social.

La exclusión social afecta no sólo a los que se quedaron materialmente afuera, sino también a los que potencialmente podrían quedar, es decir, a casi todos los miembros del tejido social. Ello supone una situación de vulnerabilidad tanto para quienes viven en el interior como para los que están en los bordes (semi-marginados) del territorio donde acontece la vida colectiva.

En este sentido en toda institución educativa existe una población fácilmente detectable que se la puede considerar como de alto riesgo de exclusión, por ciertas características propias: (menores recursos económicos y/o socioafectivos, y menos oportunidades para el acceso a bienes culturales en general). Ahora bien, de estos aspectos antes mencionados las Instituciones educativas históricamente han ido incorporando tareas asistenciales, pero si bien son una demanda material impostergable, hacen más difícil su función pedagógica, puesto que sus recursos y objetivos frecuentemente desatienden las demandas de amplios sectores que necesitan compensar la falta de capital cultural propio.

Es importante por lo tanto, promover un modelo plenamente inclusivo, somos conscientes de que la aprobación de nuevos diseños curriculares y el sostenimiento de la centralidad de la



enseñanza como función específica de la escuela configuran un escenario que nos lleva a repensar el lugar de la planificación didáctica y las formas cotidianas que asume.

Se trata de recuperar la posibilidad de crear futuro a través del planeamiento allí donde la escuela “se inundó de contexto”, de pensar otras formas de planificar donde lo curricular se restringe a una visión estrictamente normativa y de control, de volver a valorar su potencial donde se redujo a una cuestión burocrática. Esta tarea primordial es la que deben asumirse en la gestión institucional de cada escuela. La tarea orientadora es precisamente hacia la propia institución acerca de las demandas educativas a las que hay que asistir. Y cada perfil de grupo, requiere de planificar desde esa singularidad grupal.

La escuela no debe dar por sentado el acceso y valorización de libros, internet, periódicos, cine, documentales y toda la variedad de bienes culturales. Su incorporación a la práctica institucional debe ser atendiendo y compensando la desigualdad en su acceso. Así es como se hace necesario incorporar programas especiales para que las prácticas culturales diversas, tengan puntos en común para todos los alumnos.

Se sabe que la currícula escolar suele presentarse bastante ajena a las realidades socioculturales en que la comunidad se desenvuelve. Los textos escolares suelen presentar consignas, información y realidades que no siempre responden a las características de la región. Argentina es un extenso territorio y cada jurisdicción tiene dinámicas y realidades singulares. Los docentes y la gestión educativa en su conjunto deben priorizar la utilización de recursos regionales. El lenguaje, la música, los deportes y las ciencias, tienen un gran potencial motivador para cualquier instancia educativa. Estimular su práctica hoy se hace más imprescindible que nunca.

En cuanto a la utilización de internet, como toda herramienta tecnológica, por sí misma no garantiza una mayor riqueza de conocimientos y eficacia en su transmisión. Su uso en el ámbito escolar es vacío y hasta perjudicial si no va acompañado de una planificación y propósito claramente constituido. Incluso las redes sociales pueden tener un aspecto capitalizable si se utiliza para estimular formas de comunicación que actualmente se desarrollan.

De lo que se trata es de ubicar dentro del espacio institucional aquellas prácticas sociales que pueden ser mejor asimilada por niños y jóvenes en el contexto áulico o educativo en

general. Utilizando el concepto de Zona de desarrollo próximo acuñada por Vigotsky, es posible ubicar el proceso de apropiación cultural que se propone realizar. La zona en la que muchos alumnos se encuentran es precisamente una que requiere de andamiajes o soportes hasta que tenga la suficiente capacidad para manejarlo por su cuenta. La escuela, y los docentes en particular deben ubicarse en ese lugar de asistencia hasta que el alumno tenga la capacidad o el dominio de la misma.

En el caso de la literatura, la música y otras expresiones artísticas es posible encontrar que no se trata del desarrollo de competencias sino de ciertas actitudes que tienen que ver con el desarrollo de las propias expresiones de crítica y evaluación de las producciones, acordes con el vocabulario y expresiones propias de la edad.

Para otro tipo de expresiones culturales, la formación crítica es fundamental. En la actualidad, los productos masivos de comunicación no discriminan mensajes publicitarios con contenidos de información y de entretenimiento, por lo tanto, los jóvenes sin orientación están expuestos a la cultura del consumo sin capacidad crítica, incapaces de descifrar o distanciarse de los mensajes que manipulan a los sujetos confundiendo y dotando de características engañosas los productos y marcas.

Para que la escuela pueda hacer frente a estos dilemas también debe ser crítica y capaz de evaluar la manera en que sus actores consumen cultura. Los docentes no son ajenos a la cultura del consumo ni a la industria del entretenimiento. Son parte integrante de esta sociedad que asiste a la mercantilización de todo tipo de productos (sanitarios, educativos, deportivos, etc.).

Si bien el impacto de las industrias culturales de masas y de los medios electrónicos transformó los valores, las representaciones y las sensibilidades colectivas, no todos los cambios se pueden considerar como negativos o peligrosos. La sociedad entró en una nueva dimensión antes inexistente: la comunicación. Una nueva época en la cual los medios de comunicación redefinen el propio sistema social. Sin caer en posturas ingenuas, es posible apreciar procesos democratizadores antes inimaginables, como la masificación del consumo, la pérdida de las prerrogativas de la denominada “alta cultura”, los procesos de cruce intercultural y de transnacionalización del campo simbólico. En este sentido las industrias

culturales han hecho visibles experiencias culturales que no se rigen por los cánones excluyentes de lo que las élites culturales consideraban cultura.

Pero esto supone un enorme desafío para las instituciones que llevan a cabo un rol protagonista, así como para las comunidades e individuos que desean preservar a la vez que enriquecer, sus experiencias culturales, englobando en el concepto de comunidad al resto de los actores sociales que de una u otra manera participan de la experiencia (artistas, instituciones, oyentes-consumidores).

## Bibliografía consultada

- Agamben, G. (2011) *¿Qué es un dispositivo?* En: Revista Sociológica, año 26, N° 73, pp. 249-264, mayo-agosto. Disponible en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>
- Aguerrondo, I. (1993) La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación, La Educación, XXXVII. 116.
- Aguerrondo, I., & Pogr , P. (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Troquel.
- Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Obtenido de: <http://www.oei.es/index.php>. Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Obtenido de: <http://www.oei.es/index.php>.
- Aguerrondo, I., Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (2000). *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su gestión*. Buenos Aires, Troquel.
- Apple, M. (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid. Akal Universitaria.
- Aprender (2016) *Conoc  los resultados de tu municipio, provincia y país*. Documento [en línea]. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/conocelosresultadosaprender2016>
- Area, M. (2014) *Sociedad de la información y Educación*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BLCZtpFaCbA>
- Banco Mundial (2006). *Un Estrategia Enfocada a los Jóvenes en Riesgo. División de Recursos Humanos*. Departamento III, Región de América Latina y el Caribe.
- Barceló, M.A. (1996). *Eventos de vida en la adolescencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bermudez A. (2017, 22 de Junio) Van a la escuela pero no aprenden: por qué más de la mitad de los adolescentes latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien. Diario El Mundo. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias>. Doi 41422087
- Bourdieu, P. (1989). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1989). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Briceño Alcaraz (2012), *Ser estudiante en la sociedad de la información y el conocimiento: la escuela y sus actores ante el cambio cultural*. Recuperado de
- Camargo Abello.M (2004) *Las Necesidades de formación permanente del docente*. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf)
- Carrasco (2014): *El currículo: una reflexión sobre la práctica* - Cuaderno de Pedagogía Universitaria. Recuperado de <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/42>
- &DMDQRYD 2012) El diseño curricular como factor de calidad educativa. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html>. DOI 551/55124841002/index.html
- Castells, M. (2001) *La galaxia internet*. Madrid: Editorial del Bolsillo.
- Chaves, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Revista *Ultima década*, Año 13 (N 23), 09-32. Viña del Mar: CIDPA. Disponible en: [www.cidpa.cl/decada23.asp](http://www.cidpa.cl/decada23.asp)
- Chevallard, Y. (1998). *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (3  Ed.) Buenos Aires, Aique.
- Cippecc (2013) *La formación docente continua en la Argentina: un análisis comparado de las políticas provinciales*. Recuperado de <https://nexos.cippecc.org/Main.php?do=blogView&id=199>
- Coll, C. (1991) *Psicología y currículo*. Barcelona: Paidós.
- Cuenca, R. (2014) *La educación en tiempos de desigualdades. Políticas sociales y reformas educativas en América Latina* (pp. 259-286). En Feijo  M. Poggi, M. *Educación y políticas*

- sociales: sinergias para la inclusión.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Davini.M.C. (1995) *Formación Docente en cuestión: política y Pedagogía.* Buenos Aires: Editorial Paidós. Recuperado de <https://www.biblio.uade.edu.ar>
- Díaz Barriga, A. (2003) *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas.* Revista electrónica de investigación Educativa. Vol 5, N°2. DF, México.
- Donas, S. (1995) Marco Epidemiológico y Conceptual de la Salud Integral de Adolescentes. Adolescencia y Juventud. Ginebra: OPS/OMS (Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud).
- Drucker, P. (2003) *Drucker esencial.* Buenos Aires: Edhasa.
- Duschatzky, S. (2001). La escuela como frontera, reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires, Paidós.
- Echenique, M. (2018, 23 de Noviembre) Reflexiones sobre la UniCABA. Página/12 [en línea] Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/157332-reflexiones-sobre-la-uni-caba>
- Educa (2017) *Personas del siglo XXI: habilidades para la sociedad del conocimiento.* Revista Universitaria. Revista nº 22 Septiembre/Diciembre 2017.
- Elia Mella Garay (2003) La educación en la Sociedad del Conocimiento y del Riesgo. Revista Enfoques Educativos. 5 (1): 107-123
- Erikson, E. (2004) *Sociedad y adolescencia* (19ª Ed.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fanfani.T (2005) *La Condición Docente.* Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.
- Fullan, M. (2002) *Las fuerzas del cambio con creces.* Madrid: Akal.
- Gareca, S.B. (2004). *Cultura, inteligencia y fracaso escolar. Una tríada de complejo abordaje en la práctica docente.* Disponible en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1190Gareca.PDF>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas.* México DF: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1991): *El currículum, Una reflexión sobre la práctica (9ª Ed.).* Madrid. Edit. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). *Grandeza y miseria del libro de texto.* En Gimeno Sacristán et al.: *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid: Morata.
- Gob. De la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015) *Estudiantes del siglo XXI.* Buenos Aires Calidad. Recuperado de [www.buenosaires.gob.ar/sites/.../primera-jornada\\_documento-n3-nes-de-calidad.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/.../primera-jornada_documento-n3-nes-de-calidad.pdf)
- González, M. (1993) *El papel del profesor en el proceso de cambio educativo.* Revista interuniversitaria de formación del profesorado, N° 34, p. 329-335.
- Goodson, I. (2003): *Estudio del currículo. Casos y métodos.* Buenos Aires. Amorrortu.
- Grundy, S.(1991) :*Producto o praxis del currículum.* Madrid.Morata.
- Gutierrez, A. (2015) *Currículo y efecto San Mateo.* En: Asprella et all (Coords). *La educación secundaria ¿modelo en (re)construcción?* Buenos Aires: Aique.
- Hisse, M. (2009) *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación [en línea] Disponible en: [at: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002542.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002542.pdf)
- INDEC (2010) *Población de 5 años y más que asistió a un establecimiento educativo por nivel de educación alcanzado y completud del nivel, según sexo y grupo de edad. Total del país. Año 2010.* Documento [en línea] Disponible en: [tps://www.indec.gob.ar/bajarCuadroEstadistico.asp?idc=47C2EFCEF8BE96DD202A5BFD810B0A21132AB7F537BBF334BCA5E71542CC2EA9C9769CE3FA5BEC33](https://www.indec.gob.ar/bajarCuadroEstadistico.asp?idc=47C2EFCEF8BE96DD202A5BFD810B0A21132AB7F537BBF334BCA5E71542CC2EA9C9769CE3FA5BEC33)
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). *Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. Professional development for teachers and school leaders, 1.*

- Kaplun, M. (1998). *Pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kazdin, A. (1997). *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Kemiss, S. (2008). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Krausopf, D. (1996). *Violencia Juvenil: Alerta Social*. En *Revista Parlamentaria*. Volumen 4, Nº3. Diciembre.
- Krichesky M. (2006) *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación. [Documento en línea] disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005385.pdf>
- Lewin, Que enseñes no significa que aprendan. Bonum. Argentina. 2017
- Lombardi, G. (1993) *La Capacitación Docente, ¿Es posible mejorar la educación?* Buenos Aires: Troquel.
- Lucarelli, E. (2007) *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuadernos del IICE Nº 10. FFyL
- Lynch, J. (1977). *La educación permanente y la preparación del personal docente*. Hamburgo. Alemania. Instituto de la UNESCO para la educación.
- Macri, M. (2002) *Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires?*
- Marín, M. y Muñoz, G. (2002). *Secretos de Mutantes: Música y creación en las culturas juveniles*. Siglo del Hombre Editores. Universidad Central-DIUC. Bogotá, Colombia.
- Martí Vilar, M. (2001). *Influjo de la educación en el desarrollo moral, los valores y las creencias de adolescentes*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lewin, Que enseñes no significa que aprendan. Bonum. Argentina. 2017
- Mercé Gisbert Cervera (2002). *El rol del Profesor en entornos tecnológicos*. *Acción Pedagógica*. Vol. 11 nº 1
- Ministerio de Educación. Documento [en línea] Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005536.pdf>
- OCDE (2014) *Resultados de PISA 2012 en Foco Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Documento [en línea] Disponible en: [https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf)
- OCDE (2015) *PISA resultados clave*. Documento [en línea] Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OEI (2016, 23 de Nov) *Formación de los docentes: principio y fin del cambio educativo*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?> Formacion-de-los-docentes.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010) *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas para edición en español.
- Pedrazani, B.E (2013) *Pensando las subjetividades hoy: El papel de la escuela y el currículum*.
- Pérez Gómez y Gimeno Sacristán. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1983) "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia" (Capítulo 1, pp.14 a 33). En: Gimeno Sacristan, J. y Perez Gomez, A. (eds). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Editorial Grao.

- Poggi, M., Aguerrondo, I., Frigerio, G., & Tiramonti, G. (2000). *Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su gestión*. Buenos Aires, Troquel.
- Poggré, P. (2011) *Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?* Perspectiva Educativa, Vol.51.nº1 Pp. 45-56. [en línea] Disponible en: <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/73/31>[Accessed 12 Feb. 2019].
- Prado, S., y Rossetti, M. (2016). Caracterización de la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires. Informe de investigación. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Gobierno de la CABA. [ en líneae]. Recuperado de: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee\\_caracterizacion\\_de\\_la\\_formacion\\_docente.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_caracterizacion_de_la_formacion_docente.pdf)
- Prado, S., y Rossetti, M. (2016). "Caracterización de la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires". Informe de investigación. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Gobierno de la CABA. [online] . Recuperado de: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee\\_caracterizacion\\_de\\_la\\_formacion\\_docente.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_caracterizacion_de_la_formacion_docente.pdf)
- Programa Nacional de Formación Permanente «Nuestra Escuela» Recuperado de <https://www.educ.ar/.../programa-nacional-de-formacion-permanente-nuestra-escuela>
- Puiggrós, A. (2002) *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Regil, V. L. (2015). Habilidades híbridas en tiempos líquidos. Recuperado de [Http//www.portalcomunicación.com](http://www.portalcomunicación.com).
- Rein, M. y Schon, D., (1999). Un discurso de políticas que refleja su marco. En Wagner et al. (comp.). *Ciencias Sociales y Estados Modernos*. México: FCE.
- Rogers, C.R. y Freiberg, H.J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Saban Vera, C. (2010). Educación permanente» y «aprendizaje permanente»: dos Modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 52, pp. 203-230.
- Sanchez, A (2015) *La educación argentina en crisis - Políticas y Públicas*. Recuperado de <https://www.politicasypublicas.com> › Actualidad Política.
- Stenhouse (1991). *Investigación y desarrollo del Currículum* (3ª Ed.). Madrid: Morata.
- Tanner, L. N. (1991). *The meaning of curriculum in Dewey's Laboratory School (1896-1904)*. *J. Curriculum Studies*, 23(2), 101-117.
- Tedesco, J. (2000) Unicef (2017) *Relevamiento de UNICEF sobre Adolescencia en la Argentina 2017*".Recuperado de <http://www.diputadosmpn.com/relevamiento-de-unicef-sobre-adolescencia-en-la-argentina-2017>.
- Tedesco, J. (2000) Unicef (2017) *Relevamiento de UNICEF sobre Adolescencia en la Argentina 2017*".Recuperado de <http://www.diputadosmpn.com/relevamiento-de-unicef-sobre-adolescencia-en-la-argentina-2017>.
- Tedesco, J.C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Sola.
- Tedesco, J.C. (1987) *Los paradigmas de la investigación educativa*. Buenos Aires: Flacso.
- Tenti Fanfani, E. (1993). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*". Buenos Aires: Unicef. Losada.
- Teobaldo, M. y Nicoletti, M.A. (2007). Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940. Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-28792007000100008](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-28792007000100008)

- Terigi, F. (1991) *El cambio curricular en la enseñanza básica. Perspectiva histórica y problemas prácticos*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/linea3/terigi.pdf>
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares*. La Pampa. Recuperado de: [https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)
- Thisted, J. y Neufeld, M. (1999) *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la Escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tiramonti, G. (2004). *La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación*. En Tiramonti, G. (comp) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial. Pág. 8.
- Toffler, A. (1992) *Powershift*. *Revista de Filosofía*, 175-178.
- UAI Universidad Abierta Interamericana. (2016) *Investigación y desarrollo del currículum 1*. Recuperado de <https://www.uaionline.com.ar-campus virtual>
- UAI Universidad Abierta Interamericana. (2016) *Investigación y desarrollo del currículum 1*. Recuperado de <https://www.uaionline.com.ar-campus virtual>
- Unesco (2010) *Argentina; Datos mundiales de educación, 2010/11; 2010 - Unesco*
- Unesco. (2015) *SOS profesión docente: al rescate del currículum escolar*. IBE working .papers on curriculum issues .Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/images>. DOI: /0014/001467/146709s.pdf
- UNICEF (2011) *informe anual de actividades, Argentina 2012*. Documento [en línea] Disponible en: [https://www.unicef.org.ar/informe2012/Informe\\_Anuual\\_2012.pdf](https://www.unicef.org.ar/informe2012/Informe_Anuual_2012.pdf)
- UNICEF y Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2013). *Encuesta de Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia*. [Documento en línea] Disponible en [https://www.unicef.org/argentina/spanish/MICS\\_CierreJulio2013\\_BAJAWEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/MICS_CierreJulio2013_BAJAWEB.pdf)
- Vaillant, D. (2006). *SOS Profesión docente: al rescate del currículum escolar*. UNESCO, IPPE.
- Viñals Blanco, A. (2016) *El Rol Docente en la Era Digital*. Recuperado de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).
- Zanotti, L. (1980). *Los objetivos de la escuela media*. Buenos Aires: Kapelusz.

## Anexos

### Modelo de entrevista:

|  |
|--|
|  |
|--|



**ad Docente:**

o se recibió?, ¿con qué título?  
 abajó en Gestión Privada?  
 omento de su promoción hasta la actualidad ¿ha realizado capacitaciones?, ¿de qué tipo?, ¿sobre  
 as?  
 de no haber realizado ninguna o menos de 5 ¿cuál fue la razón?  
 Diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES)?  
 n los propósitos de la NES para el nivel? ¿Qué tipo de formación propone?  
 s ocasiones leyó el diseño?, ¿con qué objetivo?  
 el diseño curricular?, ¿por qué?  
 que más destaca del Diseño curricular?  
 nifica su materia?, ¿Qué selección de contenidos realiza?  
 empre la misma selección de contenidos?  
 ez, ha incorporado contenidos que no estuvieran dentro del currículo?  
 tegias de enseñanza utiliza en sus clases?, ¿en qué se basa esa elección de estrategias?  
 desarrollo de su materia utiliza libros de textos manuales?  
 de competencias y habilidades desarrolla en sus alumnos?  
 de sus alumnos?, ¿qué cosas los motiva?, ¿qué tipo de actividades prefieren realizar?  
 diferencia un alumno en la actualidad de uno de hace 10 años?  
 sido los resultados en términos académicos en estos últimos trimestres?  
 e puede observar la dificultad?, ¿Cree usted que un cambio en las estrategias de enseñanza-  
 modificaría esos resultados? ¿Y un cambio en los contenidos?  
 d que puede transformarse la realidad del Nivel Medio en Argentina?, ¿Cómo?  
 guientes términos, ¿podría elegir dos o tres para expresar su opinión? CALIDAD EDUCATIVA,  
 EDUCATIVA, TRANSVERSALIDAD, TRAYECTORIAS ESCOLARES, DESRROLLO DE  
 NCIAS, EVALUACIÓN FORMATIVA

**Modelo de Observación de Clase**

|   | mpre | ca | ces |
|---|------|----|-----|
| <b>llico</b>  |      |    |     |
| <b>ta a los alumnos por su día, estado de ánimo, otras materias</b>   |      |    |     |
| <b>Logra mantener la atención de los alumnos</b>                      |      |    |     |
| <b>roduce un intercambio fluido entre la docente y los alumnos</b>    |      |    |     |
| <b>Posee control del grupo</b>  |      |    |     |
| <b>Los alumnos se ven motivados</b>                                   |      |    |     |
| <b>cción/implementación de diseños</b>                                |      |    |     |
| <b>Posee planificación anual</b>                                      |      |    |     |
| <b>Posee planificación diaria</b>                                     |      |    |     |
| <b>Posee copia del PEI (perfiles y objetivos)</b>                     |      |    |     |
| <b>a planificación coincide con los diseños curriculares del área</b> |      |    |     |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Utiliza libros de textos que apoyan los contenidos   |  |  |  |
| El plan de planificación respeta ejes, actividades y contenidos del diseño. Por ejemplo habilidades y competencias |  |  |  |
| El plan de planificación incluye actividades para todo tipo de inteligencias                                       |  |  |  |
| El plan de planificación responde a los propósitos y objetivos del Nivel de Educación                              |  |  |  |
| <b>docente</b>   |  |  |  |
| Se propicia el aprendizaje significativo   |  |  |  |
| Se propicia el trabajo cooperativo   |  |  |  |
| El alumno posee un rol activo en el proceso de aprendizaje   |  |  |  |
| El plan de actividades contempla los intereses y motivaciones de los alumnos                                       |  |  |  |
| El docente toma inquietudes de los alumnos para desarrollar el proceso de aprendizaje                              |  |  |  |
| Se trabaja con saberes previos   |  |  |  |
| El docente tiene un rol de guía o tutor  |  |  |  |
| Se trabaja por proyectos   |  |  |  |
| El docente estimula el pensamiento crítico y la resolución de situaciones problemáticas                            |  |  |  |
| El docente posee habilidades para trabajar con el currículum oculto  |  |  |  |
| El docente reconoce las necesidades y motivaciones de sus alumnos al momento de presentar las actividades          |  |  |  |
| La función del docente está puesta en el desarrollo de competencias  |  |  |  |
| La función del docente está puesta en la transmisión de información  |  |  |  |