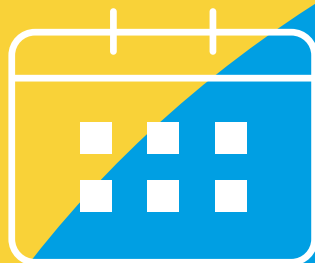


Escuela secundaria

EL PLAN EGRESAR EN LAS ESCUELAS



conectar
igualdad

educ.ar
portal

educ.ar
SOCIEDAD DEL ESTADO



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente

Alberto Fernández

Vicepresidenta

Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Daniel Pico

Secretaría de Educación

Silvina Gvirtz

Subsecretario de Gestión Educativa y Calidad

Mauro Di María

Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

República Argentina



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.
Permitida su reproducción total o parcial con mención de la fuente.

Dirección Nacional de Educación Secundaria: Laura Penacca

Coordinación Pedagógica: Valeria Aranda

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinación general: Alicia Serrano. Coordinación editorial: Gonzalo Blanco.

Edición y corrección: Ana Feder, Cecilia Pino y Fernanda Benítez Liberali.

Diseño: Mario Pesci. Diagramación: Paula Salvatierra y Clara Batista

Ministerio de Educación de la Nación

El plan Egresar en las escuelas / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021.
Libro digital, PDF - (Trayectos curriculares para la escuela secundaria / Laura Penacca)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-00-1534-9

1. Recursos Educativos. 2. Educación Secundaria. I. Título.
CDD 373.09

Índice

CONSTRUCCIÓN DE LA OFERTA CURRICULAR	5
a. Lineamientos para el diseño de trayectos curriculares. Aportes conceptuales..	5
Sobre el trayecto curricular	5
Sobre los contenidos curriculares	6
b. Sentidos y criterios para la planificación de trayectos curriculares	6
Tomar la diversidad de los puntos de partida como ventaja pedagógica	7
Planificar situaciones de estudio como una estrategia para estrechar el vínculo entre la enseñanza y la evaluación	8
Situuar la acreditación del trayecto curricular como un proceso enraizado en la propuesta de enseñanza	8
c. Ejes para la programación del trayecto curricular	11
 CONSIDERACIONES FINALES QUE RETOMAN EL SENTIDO POLÍTICO DEL PLAN	 12
Sobre el tiempo de trabajo de las y los estudiantes	12
Sobre el trabajo de los equipos de enseñanza	13
Evaluación del portafolio	14
 BIBLIOGRAFÍA	 15



CONSTRUCCIÓN DE LA OFERTA CURRICULAR

a. Lineamientos para el diseño de trayectos curriculares. Aportes conceptuales

Sobre el trayecto curricular

La idea de trayecto curricular remite a una **macro situación de enseñanza**, en el transcurso de la cual los equipos que asumen la responsabilidad de enseñar organizan y plantean situaciones de clase y situaciones de trabajo autónomas; ambas articuladas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo. Así, el trayecto curricular es un proceso de elaboración colectiva entre docentes y estudiantes cuya característica distintiva es su condición de resolución compartida.

El trayecto curricular para la finalización de los estudios de la escolaridad secundaria supone la **reorientación decidida de los contenidos a enseñar** en función de las necesidades que las trayectorias demandan. Esto requiere, por parte de los equipos docentes, un verdadero trabajo de reconstrucción epistémica que ponga en diálogo los asuntos centrales (según Res. CFE N° 367/2020) de las áreas y/o disciplinas con una progresión de aprendizajes ajustada a los conocimientos y saberes disponibles en las y los estudiantes.

A su vez, la mencionada reorientación de los contenidos curriculares involucra a los contenidos disciplinares, al mismo tiempo que los trasciende y los envuelve y resignifica en el marco de propuestas de enseñanza que buscan prestigiar el horizonte de llegada en el sentido de ofrecer oportunidades para imaginar otros destinos.

Sobre los contenidos curriculares

La selección de contenidos para las propuestas de terminalidad deben atender a criterios que permitan identificar si:

1. la presencia de ese contenido es indispensable porque se trata de un modo de pensar y actuar desde el horizonte de justicia, igualdad y equidad;
2. la presencia de ese contenido es indispensable porque constituye un punto de apoyo fundamental para la continuidad de los estudios en el nivel superior o es fuente para la adquisición creciente de nuevos aprendizajes;
3. resulta indispensable porque refiere a problemas actuales del campo de la ciencia, la tecnología y/o del mundo contemporáneo;
4. resulta indispensable para la promoción de aprendizajes vinculados a la construcción de ciudadanía.

b. Sentidos y criterios para la planificación de trayectos curriculares

La planificación del trayecto curricular supone el diseño de secuencias de enseñanza. Se trata de conjugar la extensión del tiempo del trayecto con la posibilidad de ingresar a los temas desde marcos disciplinares específicos o múltiples, según los problemas o temas definidos en el trayecto.

El desarrollo de la secuencia, concretada en el devenir de situaciones que proponen aproximaciones sucesivas y diversas de los contenidos, juega a favor de la construcción de sentido, la ampliación y la profundización de los aprendizajes. En todo caso, el propósito general del trayecto curricular es volver a vincular las historias vitales con el estudio y la adquisición de conocimientos.

Tomar la diversidad de los puntos de partida como ventaja pedagógica

La planificación de las propuestas para la terminalidad debe considerar la asimetría respecto de los saberes como eje sustancial de una experiencia que promoverá la construcción de conocimientos en un marco colectivo, que reúne a docentes y estudiantes, bajo las reglas sociales del debate de ideas, la reflexión y la construcción de argumentaciones apoyadas en evidencias.

Tomar la asimetría respecto de los saberes como eje organizador de una propuesta requiere acuerdos previos en relación con el relevamiento de los conocimientos disponibles sobre los aspectos de la cultura que la propuesta abarque. La idea de asimetría que se enfatiza aquí no remite a agrupamientos según edades, identidades, lugares de procedencia o situaciones socioeconómicas; remite a la relación que los sujetos sostienen respecto de un saber para tomarlo como punto de partida de una propuesta pedagógica que se enriquece en la diversidad.

En este sentido, la planificación de un trayecto curricular que asume la diversidad como ventaja pedagógica debe incluir estrategias de relevamiento de saberes que permitan analizar las condiciones de la enseñanza al nivel de los conocimientos actuales de las y los estudiantes.

Se trata de un proceso de reconstrucción por parte de las y los docentes que sitúa su tarea en el marco de un verdadero trabajo epistemológico y didáctico puesto en diálogo con la evaluación diagnóstica de las trayectorias educativas que serán incluidas en las propuestas.

Ese trabajo de reconstrucción epistemológica implica la desnaturalización de los conocimientos correspondientes a cierto dominio, a cierta disciplina: ¿Qué problemas, casos, situaciones, preguntas son potentes para que las y los estudiantes estudien y comprendan el funcionamiento de las cuestiones involucradas en ciertas teorías? Situaciones que parecen similares en relación con las herramientas que involucran, ¿presentan el mismo grado de complejidad desde la perspectiva de las y los estudiantes? ¿Qué estrategias pondrán en juego a la hora de abordar las propuestas? ¿Con qué grado de explicitación lo harán? ¿Qué asuntos de la propuesta pueden quedar a cargo de las y los estudiantes para ser reconstruidos por ellos y cuáles requieren de las explicaciones e intervenciones de las y los docentes de manera de garantizar el acceso? ¿Cuáles son las relaciones que se pondrán en juego entre lo disponible y lo nuevo?

Planificar situaciones de estudio como una estrategia para estrechar el vínculo entre la enseñanza y la evaluación

Se trata de asumir la **planificación de situaciones de estudio como un aspecto formativo central de la propuesta** para que las y los estudiantes “estabilicen” y se familiaricen con los conceptos que ya aprendieron, con los que ya tuvieron una primera interacción, enfrentados a la resolución de ejercicios que conlleven a una reutilización de conceptos y técnicas ya aprendidas” (GCBA, 2000). Por “estudio” entendemos el trabajo personal del alumno, que incluye tanto las actividades que se despliegan en el espacio de la clase bajo el control del docente, como la resolución de “la tarea” y otros momentos de estudio.

Situar la acreditación del trayecto curricular como un proceso enraizado en la propuesta de enseñanza

Los procesos de evaluación formativa deben derivarse de las situaciones de enseñanza que los preceden. En este sentido, las diversas propuestas que conformen la oferta educativa para el egreso efectivo deben organizar la enseñanza al calor de la definición y explicitación de las fuentes de información con que será posible evaluar la progresión de los aprendizajes y ajustar las estrategias de enseñanza. Desde este marco, una práctica evaluativa inclusiva debe contemplar la disponibilidad de una amplia gama de situaciones que permitan a las y los docentes y a las y los estudiantes valorar los progresos y concertar los avances.

Algunas de las situaciones que podrían incluirse:

- Registros en cuadernos de bitácora.
- Elaboración de machetes (GCBA, 2000).
- Producción de explicaciones para diversos destinatarios.
- Relevamiento y sistematización de producciones que dan cuenta de diversos grados de aproximación a los objetos de conocimiento.
- Construcción colectiva de conclusiones parciales y/o generales luego del estudio de un problema o un concepto.
- Participación en foros.
- Elaboración grupal de antologías de apuntes sobre una temática específica.
- Construcción de glosarios de conceptos trabajados.

Es importante destacar que la decisión del momento en las que cada una de estas situaciones podría insertarse en el desarrollo de la propuesta se relaciona con el tipo de tarea que le da sentido. Por ejemplo, el registro sistemático en el cuaderno de bitácora es una actividad que requiere ser sostenida en el mediano y largo plazo de la tarea; en contraposición, la posibilidad de construir conclusiones parciales o de cierto nivel de generalidad requiere de la disposición previa de repertorios, estrategias y saberes construidos en el marco de las situaciones de enseñanza definidas para cierta etapa del trayecto curricular o proyecto. A su vez, pueden involucrar resoluciones escritas u orales, individuales o colectivas y formatos de presentación que impliquen grados de complejidad diversos; desde la atención a las normas para citar bibliografía o la validez de las fuentes de información que se incluyen hasta el uso de entornos digitales como herramientas para la reelaboración, resignificación y/o síntesis de lo trabajado.

Las diversas formas de registro a las que se invita a las y los estudiantes conformarán una memoria pedagógica del proceso de aprendizaje, donde se dejará testimonio de las principales problemáticas de cada campo de estudio, de las discusiones conceptuales y/o metodológicas que hayan tenido lugar, de las actividades más desafiantes para su resolución y de todos aquellos aspectos que hayan captado el interés y la curiosidad por continuar investigando y profundizando. Resulta valioso dejar huella de los caminos metodológicos que se hayan transitado, a fin de reconstruir los pasos que se dieron a la hora de aprender un cierto contenido, para estar en condiciones de transferirlo a otras personas o, eventualmente, enriquecer o mejorar ese camino para futuros aprendizajes. Pensando en estudiantes próximos a su graduación, importa la apropiación de estrategias de análisis e interpretación de variados paradigmas y enfoques, como puertas de acceso a múltiples conocimientos. Por ello, más allá de las estrategias adoptadas para el registro, se trata de un proceso propio y auténtico de explicitación y autoconciencia del proceso de aprender. No solo de contenidos y conceptos, sino también de posicionamientos éticos y políticos frente a asuntos de interés colectivo. Tarea nada sencilla, pero necesaria y muy productiva para dejar abiertas las puertas para seguir aprendiendo, en los estudios formales o en la vida cotidiana y laboral de las y los jóvenes.

En todos los casos, se trata de garantizar a lo largo del trayecto curricular la resolución de diversas tareas que asuman algunos o todos los sentidos de las que, por ejemplo, se enumeran en la lista. Esto con

el objetivo de **situar la acreditación del trayecto curricular como un proceso fuertemente enraizado en la propuesta de enseñanza y alimentado por la producción original, personal y colectiva de las y los estudiantes.**

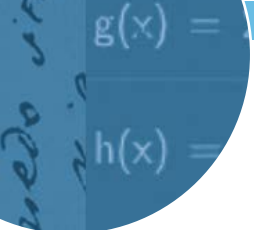
Este marco de trabajo pretende evitar seriamente la producción de exámenes o pruebas que se concretan sólo en el momento final del trayecto, lo que implica resignar la participación de las y los estudiantes en el proceso de evaluación y acreditación. El proceso de acreditación del que hablamos no está escindido de la trayectoria construida; su materialidad se concreta a partir de la disponibilidad y explicitación de recursos, técnicas y/o propuestas que responden a los propósitos generales del trayecto curricular y que recuperan todas las instancias de autoevaluación que debieron ser previstas en su transcurso.

Cabe destacar que ofrecer diversas oportunidades para que las y los estudiantes se involucren en prácticas de autoevaluación requiere de la planificación de instancias de retroalimentación que recuperen las formulaciones y avances de las y los estudiantes y las devoluciones a cargo de las y los docentes. Esta construcción progresiva pone en diálogo a la enseñanza, la evaluación y la autoevaluación, garantizando que la propuesta del trayecto curricular constituya una genuina experiencia formativa.

En síntesis, la explicitación de los propósitos de enseñanza del trayecto curricular, de los contenidos que se abordarán y de las estrategias que se dispondrán para que los propósitos sean efectivamente alcanzados son los ejes estructuradores de la propuesta del trayecto curricular.

c. Ejes para la programación del trayecto curricular

Definición de los propósitos generales y específicos del trayecto curricular	Una de las primeras tareas para un equipo que trabaja en el desarrollo de un trayecto curricular es definir exactamente los propósitos generales de la propuesta de enseñanza junto con la explicitación de los propósitos específicos de cada etapa del trayecto.
Definición de los contenidos y los materiales	Este punto toma como marco de referencia las resoluciones del CFE N° 367/2020 anexo I y N° 368/2020 y normativas jurisdiccionales. La idea de “asuntos a tratar”, enunciada en la Res. CFE N° 367 anexo I, provee criterios que ajustan las operaciones de selección y priorización de contenidos a la pregunta por el sentido de lo que se enseña y se aprende en la escuela secundaria. Esta perspectiva busca, para la concreción de la terminalidad, interpelar y trascender la enumeración de temas o contenidos abarcados en planes o programas de estudio por la elaboración de recorridos o itinerarios pedagógicos que asuman la centralidad de los modos de conocer propios de las disciplinas y la centralidad de la enseñanza como ejes organizadores de la experiencia formativa para la terminalidad. En efecto, asumimos que los procesos de reorganización y priorización de saberes que deben orientar las propuestas para la terminalidad deben estar guiados por los sustentos, los criterios de validación y las herramientas que permiten producir conocimientos en los diferentes campos de las ciencias. En todo caso, la cuestión epistémica que supone la tarea institucional de priorización y reorganización de saberes debe incorporar también profundas reflexiones sobre los tipos de experiencia que favorecen modos de relacionarse con los conocimientos desde la relevancia y la construcción de sentido.
Sentidos y secuenciación de las actividades	En el transcurso del trayecto, las actividades deberán contemplar situaciones que apoyen la continuidad de los aprendizajes, esto implica: el diseño de situaciones para el relevamiento de saberes, para la promoción de avances en relación con la construcción de conceptos y prácticas, para la reflexión sobre lo aprendido, para el estudio de los conceptos y para la autoevaluación de los aprendizajes. En el marco de una secuencia, cada actividad involucra diversas y diferentes tareas. En este sentido, la explicitación de los objetivos a lograr es un insumo fundamental para la evaluación continua y la autoevaluación.



CONSIDERACIONES FINALES QUE RETOMAN EL SENTIDO POLÍTICO DEL PLAN

Sobre el tiempo de trabajo de las y los estudiantes

En el marco de la propuesta pedagógica, el tiempo de trabajo personal de las y los estudiantes (nos referimos puntualmente al que transcurre en situación de autonomía) debe involucrar indefectiblemente la posibilidad de construir sentido en relación con las tareas de estudiar. Si asumimos que se conoce en contra de conocimientos anteriores, el tiempo de estudio debe ofrecer oportunidades diversas para sistematizar, ampliar y/o profundizar diferentes aspectos de los contenidos y las prácticas involucradas en la propuesta; debe favorecer el despliegue de nuevas relaciones entre los conceptos y los temas de un proyecto interdisciplinar con el sentido de habilitar aproximaciones progresivas y sucesivas a la complejidad de su trama; debe permitir identificar los progresos personales y los colectivos como parte de un esfuerzo conjunto que comprende la autoexpresión, el desarrollo intelectual, social y el disfrute estético.

La actividad que involucra el tiempo de estudio debe estar orientada a la satisfacción de las necesidades colectivas y a la autoexpresión de los individuos.

En este sentido, es responsabilidad de la enseñanza retomar sin excepción los saberes que han circulado a propósito del estudio para

dar estatuto al trabajo de estudiar como un trabajo intelectual y colectivo que se sostiene en el mediano plazo, que vuelve explícitos los saberes puestos en juego en las resoluciones, que aporta a la sistematización de lo aprendido tanto como a la identificación de lo pendiente y que contribuye intencionalmente a la organización de las tareas en favor de la transformación progresiva de los saberes y conocimientos.

Se trata de incluir el estudio en la propuesta pedagógica como herramienta y como objeto de análisis, lo cual siempre demanda el diseño de una hoja de ruta que contemple situaciones específicas que presenten los ensambles necesarios entre los contextos (materiales y pedagógicos), los sentidos (epistemológicos y didácticos), los objetos (conceptos) y las estrategias sobre las que será posible construir aprendizajes.

En todas las circunstancias, el trabajo de las y los estudiantes contará con el apoyo situado de docentes, tutoras, tutores y perfiles del Plan comprometidos con la continuidad de los aprendizajes.

Sobre el trabajo de los equipos de enseñanza

El Plan Egresar demanda la conformación de equipos docentes con el sentido de ofrecer oportunidades para la **construcción colectiva** de una posición pedagógica y didáctica en relación con la interdisciplina como posibilidad para un proyecto educativo común: el de garantizar el egreso efectivo de todas las trayectorias.

En el marco del Plan, el egreso y su acreditación constituye un proceso que incluye y compromete a los sujetos pedagógicos en el devenir de las decisiones y las acciones que configuran las propuestas. En suma, los componentes del egreso efectivo son la participación y el trabajo sostenido.

Hablamos de un trabajo común en el cual, a propósito del abordaje de diversos problemas, emerjan las posibilidades y los límites de las disciplinas, lo cual implica dar con las ideas que se sostienen desde cada marco teórico, las reglas o los modos de conocer e interpretar la realidad de cada disciplina, sus generalizaciones, las leyes y los problemas que los conforman. Esto supone una integración que se basa en el reconocimiento de la necesaria diferenciación disciplinar.

En todo caso, el objetivo fundamental de una propuesta interdisciplinaria, su horizonte de llegada, debe **encauzar todos los esfuer-**

zos para que la comprensión de la realidad se inserte en una trama compleja y densa fuertemente apoyada en el aporte de las distintas disciplinas.

Esto demanda una programación de la enseñanza que siga una trayectoria en espiral, desde la definición de temas nucleares, a partir de los cuales sea posible una diferenciación progresiva de los conocimientos que cada disciplina puede aportar y los que no, para luego ofrecer una nueva oportunidad a la integración, revisitando los conceptos fundamentales. Así, el sentido de la integración de los conocimientos relacionados permite que estos se resignifiquen, se transformen en nuevos conocimientos marcados por la complejidad y la provisoriedad.

Evaluación del portafolio

Esta evaluación se realiza sobre las producciones que las y los estudiantes han ido construyendo en el marco de la propuesta. Se trata de ofrecer oportunidades para que sean ellas mismas y ellos mismos quienes seleccionen sus mejores trabajos y los pongan a disposición para analizar conjuntamente con la o el docente. Para ambos, esta carpeta tiene la función de representar los aprendizajes logrados a lo largo del trayecto.

Esta estrategia de evaluación se apoya en varias ideas:

- La acreditación no se produce sobre la base del desempeño en una instancia de tiempo breve: se construye desde el inicio del trayecto.
- Los trabajos constituyen las producciones realizadas en cada etapa; de esta manera, las y los estudiantes hacen una evaluación de sus propios trabajos.
- La forma de presentación de los trabajos puede ser variada: producciones escritas, gráficas, audiovisuales, con objetos, etc.

En este marco, las y los estudiantes pueden dar cuenta de la evolución de su desempeño, de los aprendizajes logrados, y discutir sobre los aspectos que aún no se han podido resolver. Así, desde el reconocimiento de la responsabilidad de cada estudiante en los procesos de autoevaluación, se les reconoce como participantes activos y comprometidos con sus aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

Dirección Nacional de Educación Secundaria (2021a): *Gestión Institucional en el marco de los acuerdos federales 2020*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Dirección Nacional de Educación Secundaria (2021b): *Marco político pedagógico para la Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

GCBA (2000): *Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio. Documento N° 2. La formación de los alumnos como estudiantes. Estudiar matemática*. Buenos Aires.

Documentos

Ley de Educación Nacional N° 26206.

Resoluciones del CFE:

- N° 93/09. *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.*
- N° 174/12. *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación.*
- N° 367/20 y *anexo I. Marco Federal de Orientaciones para la contextualización curricular 2020-2021.*
- N° 368/20. *Criterios de evaluación, acreditación y promoción.*
- N° 387/21. *Principios y pautas para apertura de las escuelas y la reanudación de clases presenciales en todo el país bajo condiciones de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de la comunidad educativa.*