

“Proyecto de Autoevaluación del Currículum en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano”

Alumna Prof. Carolina de los A. Ruiz

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye el Informe Final de la Práctica Profesional Supervisada¹ realizada en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano² durante 2008-2009 con el fin de terminar los estudios correspondientes a la carrera de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, dictados en la Facultad de Filosofía y Humanidades³ de la Universidad Nacional de Córdoba⁴.

A partir de la intervención práctica que implica la P.P.S. se intenta brindar un aporte al proceso de autoevaluación del currículum de nivel medio de esta escuela, el que actualmente está siendo desarrollado por representantes de todos los estamentos de la institución.

La E.S.C.M.B. fue creada en 1938. Es un colegio pre-universitario, depende de la U.N.C. y haciendo uso de su autonomía universitaria elabora su propuesta curricular formal. Se caracteriza por ser una escuela piloto y a lo largo de su historia siempre ha revisado su oferta educativa. Debido a ello, se han llevado a cabo distintas modificaciones parciales y totales en sus Planes de Estudios. A partir de lo expuesto se infiere la importancia que para la institución tiene la evaluación de los mismos hasta el punto de considerarlos “guías fundamentales” en la organización de su actividad académica tanto en proyectos educativos a corto, mediano y largo plazo como en la tarea diaria que llevan a cabo.

Para el desarrollo de la práctica, se asumió el lugar de agente externo que insertándose en la institución fue colaborando en el proceso de autoevaluación que los

¹ P.P.S. de aquí en adelante.

² E.S.C.M.B. de aquí en adelante.

³ F.F.yH. de aquí en adelante.

⁴ U.N.C. de aquí en adelante.

propios actores institucionales iniciaron. Desde 2007 se organiza en la escuela una Comisión Evaluadora, conformada por representantes de todos sus estamentos, que se encarga específicamente de la autoevaluación curricular. Como practicante, a través del Gabinete Psicopedagógico, fueron realizadas distintas tareas que implican un aporte pedagógico al mencionado proceso.

En cuanto a la estructura del presente informe se organiza su contenido en dos bloques o apartados. El primer bloque se divide en capítulos; y el segundo contiene los anexos.

El primer capítulo “Sobre el desarrollo de la Práctica Profesional Supervisada” refiere por una parte a la propuesta de trabajo como plan a realizar durante la práctica con los fundamentos teóricos y metodológicos correspondientes; y por otra parte, a la propuesta desarrollada durante el período de intervención, incluyendo los motivos de modificación en el cronograma de trabajo y en las actividades previstas.

El segundo capítulo refiere al “Análisis Situacional de la Autoevaluación Curricular” de la institución, al sentido que tienen para el colegio los distintos Planes de Estudios puestos en marcha durante las distintas gestiones directivas y a los avances del proceso de autoevaluación del Plan de Estudios 2000.

El tercer capítulo “Desarrollo de la Práctica: Sistematización y Análisis” refiere a los temas centrales que fueron abordados en la P.P.S.: **Talleres de Integración Curricular⁵ y Orientaciones**, específicamente, y se hace alusión a las tareas realizadas durante la intervención pedagógica.

Finalizando el primer bloque, en el cuarto capítulo “Recapitulando, Analizando y Proyectando” se presenta una autoevaluación de la experiencia realizada y se exponen posibles vías de continuidad en el trabajo.

Como ya se hizo mención anteriormente, el segundo apartado de este informe incluye los “Anexos” del mismo. En él se encuentra la información recabada durante la práctica, la cual sirvió como referencia para realizar el informe.

⁵ T.I.C. de aquí en adelante.

CAPÍTULO I:

SOBRE EL DESARROLLO DE LA

PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA

Tal como se adelantó en la Introducción, en el presente capítulo se analiza la propuesta de trabajo formulada, debidamente fundamentada en perspectivas teóricas y metodológicas, y las actividades que realmente se llevaron a cabo (propuesta desarrollada). Para la fundamentación y puesta en práctica de la propuesta se tuvieron en cuenta las necesidades y lógica de la institución, los objetivos del proyecto, el estado de avance en el proceso de autoevaluación y las características de la intervención.

En el documento de presentación del proyecto de autoevaluación de la E.S.C.M.B. se plantea: “...*los cambios son procesos complejos en las instituciones, requieren de tiempo para establecerse y a su vez de una actitud reflexiva y crítica...*” (Proyecto de Pasantía, 2008: 1). En esta frase se advierte la importancia que se le otorga a la reflexión y a la crítica como parte del proceso de autoevaluación y a la participación de todos sus actores, los que son considerados protagonistas del hecho educativo y constructores del currículum vivido. Teniendo en cuenta principalmente esta postura se plantearon distintos objetivos para lograr durante la P.P.S.

En términos generales, los propósitos que orientaron esta práctica fueron, desde la planificación: desarrollar aportes significativos a los objetivos y actividades del equipo y de la institución Manuel Belgrano a partir del ejercicio de tareas y habilidades que se puedan realizar como profesional en Ciencias de la Educación. Lo que se pretende dar cuenta con esta idea es que la intención ha sido llevar a cabo acciones que reflejen los conocimientos adquiridos en la formación de grado, con responsabilidad y asumiendo el compromiso con la educación pública y con los sujetos destinatarios de la misma. Además, en el desarrollo de tales prácticas, se produciría un mutuo intercambio en el que no sólo sea factible brindar aportes sino también recibir en esta etapa final de formación profesional, lo que constituye el conocimiento que circula por la propia institución.

La tarea, tanto en el planeamiento de las actividades como en su desarrollo, estuvo guiada por el planteo del documento de presentación del proyecto de Autoevaluación del Currículum de la Escuela Manuel Belgrano, el cual sostiene que toma como objeto de conocimiento el currículum escrito y el currículum en acción y que para eso se han seleccionado distintos indicadores de calidad. Entendiendo que se trata de una perspectiva que concibe la autoevaluación como proceso, desde el momento del diseño del plan de trabajo se tuvo en cuenta que la inserción en la institución iría encontrando las precisiones y los ajustes necesarios para las tareas específicas, lo cual formó parte del proceso formativo desarrollado.

1. Objetivo

- Realizar un aporte pedagógico significativo a los objetivos y actividades del equipo y de la institución Manuel Belgrano, específicamente al proceso de autoevaluación del currículum de nivel medio de la escuela.
- Desarrollar acciones que reflejen los conocimientos adquiridos en la formación de grado para completar los estudios de grado.
- Compartir el trabajo institucional en el proceso de autoevaluación del currículum de la E.S.C.M.B., receptando e incorporando los saberes significativos que completan la formación profesional.

2. Propuesta formulada y desarrollada

En cuanto al marco teórico, se optó por especificar cuestiones referidas a las concepciones de currículum y evaluación-autoevaluación que sustentaron esta propuesta tanto en el diseño del plan de trabajo como en la práctica.

Se partió de una concepción de currículum que no se restringe a la idea de Plan

de Estudios sino que se expande y, desde esta línea, se lo entiende como “...*el conjunto de experiencias formativas que viven los alumnos bajo los auspicios de la escuela, o el conjunto de oportunidades educativas que ofrece una escuela...*” (Furlán A., 1996: 98). La razón de la elección tuvo que ver con la decisión de abordar no sólo el currículum explícito, o documentado, sino también las experiencias que devienen de su implementación y las significaciones de los actores que las desarrollan y que forman parte del currículum vivido. Teniendo en cuenta esta postura se toma como referencia una concepción de currículum proveniente de la reconceptualización y la teoría crítica.

De acuerdo al planteo de Bolívar (1999), el grupo recontextualizador del currículum, conformado a fines de la década del '70, dio lugar a la introducción de nuevos lenguajes y metodologías (cualitativas), con enfoques filosóficos recientes procedentes de las tradiciones europeas (existencialismo, psicoanálisis, fenomenología, neomarxismo) para teorizar sobre el currículum y construir nuevos significados. Pretenden conformar un campo propio de teoría, más allá del tratamiento administrativista que había tenido como regulación de la educación. Desde esta perspectiva, “...*por un lado, el currículum se interpreta según es experimentado individualmente (los significados ocultos y personales del currículum) y –por otro, en paralelo- se exploran las relaciones entre éste y los niveles económicos, políticos y culturales.*” (Bolívar A. en Escudero Muñoz, 1999: 39)

Teniendo en cuenta el planteo del autor antes citado, la llamada “teoría crítica” (sociopolítica) del currículum aparece como una rama del grupo recontextualizador. Algunos de los autores que se destacan dentro de este enfoque son: Althusser (1974), Baudelot y Establet (1975), Bourdieu y Passeron (1975), Bernstein (1990), Foucault (1976), P. Jackson (1968), entre otros.

En cuanto al otro aspecto involucrado, la institución decide un proceso de autoevaluación para cuya intervención se requiere una precisión sobre evaluación. Se asocia el término evaluación a distintos significados. Tal como lo plantea Bertoni y Otros “...*en primer lugar, evaluar parece involucrar el hecho de medir con precisión y expresa una medida cuantificada; en segundo lugar, evaluar implica operaciones como estimar, apreciar, aprehender pero también pronunciar un juicio cualitativo y aproximativo sobre una realidad...*” (Bertoni y Otros en Herrera Martha, 1995: 2)

Elegir entre una evaluación cuantitativa o una cualitativa o bien utilizar ambas depende de la naturaleza y propósito de la tarea o de lo que se quiera evaluar.

Para desarrollar este trabajo durante la práctica, la opción ha sido priorizar una perspectiva cualitativa de evaluación ya que se relaciona con el objetivo de la intervención, el que intenta lograr la participación de todos los actores en el proceso de autoevaluación del currículum, dando continuidad a las decisiones institucionales y a la concepción sobre el currículum expresada en los documentos de la escuela que han sido analizados. Por lo tanto, la evaluación del currículum escrito y el currículum real de la institución no puede realizarse sólo por medio de pruebas o instrumentos estrictamente objetivos para ver y expresar el rendimiento general a través de números y porcentajes, como es el caso de una evaluación cuantitativa; sino más bien, a través de otros instrumentos como entrevistas, observaciones de clases y análisis de información para lograr la reflexión sobre las vivencias propias de la inserción en esta institución y con las experiencias que habilita el Plan de Estudios, objeto de evaluación. De esta manera, se hizo posible la intervención a partir de una práctica profesional que se integró al proceso definido por la E.S.C.M.B., recuperando las voces de los propios protagonistas.

En relación al proceso de autoevaluación, se puede retomar el concepto de Casanova, quien sostiene que es una de las variantes de la evaluación interna. *“Se habla de evaluación interna cuando los evaluadores son los mismos protagonistas del objeto evaluado... Se realiza autoevaluación cuando el rol de evaluadores y evaluados coinciden en las mismas personas.”* (Casanova María A. en Carlino Florencia, 1999: 109)

Desde este punto de vista y de acuerdo con lo expuesto hasta aquí, se considera que la autoevaluación permite un proceso reflexivo, útil para el análisis de las acciones o decisiones prescriptas y las realizadas.

Con la intención de brindar una mayor claridad a la práctica profesional propuesta, se enuncian algunos criterios que guiaron tanto el diseño como la implementación de la propuesta. Básicamente, por la perspectiva cualitativa adoptada, se priorizaron aquellos datos que daban cuenta de las experiencias y/o las vivencias según las propias interpretaciones de los protagonistas, tanto en su presente como en el recorrido histórico. Otro criterio adoptado se orientaba a la búsqueda y el análisis de los

fundamentos que dieron lugar a la innovación; éstos se hallaban explicitados en diversa documentación institucional.

En el plan de trabajo⁶ se propuso entre otras actividades recabar información sobre el Plan de Estudios 2000, identificar innovaciones producidas en la oferta curricular, las concepciones ideológicas-políticas-pedagógicas subyacentes que intervenían en las decisiones de la práctica, las consecuencias identificadas por los actores involucrados a raíz de la implementación del Plan y las representaciones que construyeron a partir de sus vivencias. Teniendo en cuenta las necesidades de la escuela, la indagación se centró en los **Talleres de Integración Curricular y las Orientaciones**.

Durante el trabajo de exploración se obtuvieron los primeros datos sobre estos temas a través de: observación del ambiente escolar, instalaciones, recursos, actividades que se realizaban, interacciones, etc. Luego, durante la práctica, con la bitácora se profundizó en la búsqueda con anotaciones de distintas clases y una recolección enfocada que implicaba revisión de documentos, observaciones y entrevistas.

A continuación se explicitan las tareas realizadas:

- ✓ **Revisión de documentos.** En el plan de trabajo estaba formulado como **búsqueda y análisis de documentación**. Incluye búsqueda y análisis de Plan de Estudios, Reglamentos, informes, pruebas, guías, etc.
- ✓ **Revisión y análisis del Plan de Estudios 2000⁷:** con el fin de indagar acerca de las concepciones que desde la escuela se sostienen para fundamentar las decisiones de su accionar e investigar sobre las determinaciones en relación a los talleres y a la elección de orientaciones.
- ✓ **Comparación de los Planes de Estudios 1969⁸ y 2000:** con el fin de identificar las innovaciones introducidas en el actual Plan de Estudios y el cambio en algunos fundamentos o paradigmas que lo sustentan.
- ✓ **Revisión y análisis del Reglamento⁹.** La intención de realizar esta tarea se relaciona con la necesidad de conocer la organización de la escuela, el régimen de alumnos, el régimen de asistencia, evaluación, promoción y acreditación.

⁶ Remitirse a la propuesta ampliada en el Anexo n° 3.

⁷ Anexo n° 5, apartado 'Plan de Estudios 2000'.

⁸ Anexo n° 5, apartado 'Plan de Estudios 1969'.

⁹ Anexo n° 6.

Tanto la búsqueda, como la revisión y el análisis del Plan de Estudios 2000, la comparación entre el Plan de Estudios 1969 y 2000 y del Reglamento de la escuela se realizaron durante el trabajo exploratorio porque se consideraba a estos materiales como insumos fundamentales para comprender la lógica de la escuela y realizar la propuesta de trabajo.

✓ **Análisis de circulares de las preceptorías¹⁰:** haciendo hincapié en disposiciones vinculadas a los talleres de 5° año de cada orientación.

En relación a este punto, la intención principal se orientaba a averiguar acerca de la modalidad de evaluación en los T.I.C. de todos los ciclos y otras disposiciones si las hubiere.

Durante el trabajo de campo se accedió a una circular de evaluación de la escuela para 2008. La misma fue revisada por miembros de la institución y la nueva circular fue publicada en abril de 2009.

✓ **Análisis de la documentación referida a los talleres:** principalmente la propuesta docente y las producciones de los alumnos. Debido a la suspensión de algunas actividades de observación se obtuvo información por medio de entrevistas, las que permitieron reconstruir la realidad que se indaga y descifrar sus significados.

Prácticamente en el momento de concluir la práctica, desde Regencia suministraron el Reglamento que rige sobre los cambios de orientación¹¹ y se lo analizó para completar la información sobre la elección de las mismas.

✓ **Análisis de instrumentos de evaluación aplicados anteriormente y de sus resultados.** De acuerdo a los entrevistados, si bien se intentó anteriormente llevar adelante una autoevaluación, en esta oportunidad, es la primera vez que se concreta; en este caso aplicando un instrumento específico, una encuesta destinada a todos los profesores del nivel medio de la escuela.

✓ **Análisis de la encuesta aplicada en el 2° cuatrimestre de 2008.** La intención de este análisis era lograr una aproximación a la visión de los actores del Plan de Estudios vigente.

Esta actividad no se pudo realizar a raíz de que la encuesta fue aplicada a fines de 2008 y la Comisión hasta el momento de concluir el trabajo de campo no había comenzado el análisis de la misma.

¹⁰ Anexo n° 8.

¹¹ Anexo n° 7.

En su lugar se participó en la sistematización de cuestionarios realizados en el Gabinete Psicopedagógico por alumnos repitentes de 5º año 2008 que tienen que recurrir en el 2009.

✓ **Observaciones**¹². Los objetivos de la observación fueron exploratorios. Observar la mayoría de los aspectos de la vida institucional e identificar pautas de su cultura; ingresar al aula, específicamente a observar los talleres y acceder a la subcultura de cada orientación, para entrar en contacto con las distintas comunidades académicas, observar las actividades que realizan y sus significados, buscar herramientas para comprender los distintos procesos que se pudieran haber llevado a cabo, obtener información sobre eventos relevantes sucedidos a través del tiempo, vinculaciones entre personas, situaciones o circunstancias, identificar patrones recurrentes relacionados con el entorno físico de acción, identificar problemas e ir construyendo a partir de los datos obtenidos las primeras hipótesis y supuestos.

Se seleccionaron para observar durante la práctica las clases de los talleres de 5º año, por ser el curso en el que se identificó mayor porcentaje de alumnos con problemas de integración y fracaso escolar lo que constituía una preocupación institucional que demandaba ser atendida. Los miembros de la escuela manifestaron que las problemáticas identificadas se relacionaban a la elección de orientaciones y que uno de los espacios curriculares en los cuales se visualizaba era en los T.I.C. Además, se consideró conveniente observar las reuniones de la Comisión Evaluadora desde un lugar más cercano; para conocer los avances, las actividades planeadas, el trabajo ya realizado y por realizar.

Como guía para las observaciones en el plan de trabajo se señalaron cuestiones puntuales para tener en cuenta en el momento de estar en el aula; tales como registrar estrategias de acción, distancias y cercanías entre los objetivos y las estrategias planificadas, etc.

Llegado el momento de concretar las observaciones de clases, se planificó el número de observaciones y se coordinó con Regencia realizar tres observaciones a cada taller de 5º año. Sin embargo, por decisiones institucionales no se cubrió la totalidad prevista y sólo se realizó una observación a la asignatura eje de Ciencias Naturales I¹³,

¹² Anexo nº 11.

¹³ CN I de aquí en adelante.

una observación a la asignatura eje de Ciencias Naturales II¹⁴, una observación a Informática de CN II, dos observaciones a la asignatura eje de Humanidades y Ciencias Sociales I¹⁵ y una observación a Informática de Economía y Gestión de las Organizaciones II¹⁶.

Así mismo las observaciones previstas para las reuniones de la Comisión Evaluadora no llegaron a concretarse y el acercamiento planeado se realizó a través de otras actividades, como la que se explicita a continuación.

Desde el Gabinete Psicopedagógico, fue sugerida una actividad de observación a un taller destinado a profesores de 5° año, dividido en dos encuentros. El mismo tenía como fin trabajar la problemática del fracaso escolar. Por lo tanto, esta tarea que será descripta posteriormente se incluyó como parte del plan de trabajo.

✓ **Entrevistas¹⁷**. Para recopilar datos se decidió utilizar el método de entrevistas semiestructuradas con el fin de intercambiar información a través de una serie de preguntas que servían como guía, no todas estaban predeterminadas. Permitían introducir comentarios o preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas planeados como objeto de análisis.

En el momento de diseñar una guía para realizar las entrevistas, se consideró pertinente indagar en relación a algunos temas puntuales: antecedentes profesionales dentro de la escuela, cargos actuales en el colegio, conocimiento sobre el cambio de Plan de Estudios, participación en el mismo, participación y opinión en relación al actual proceso de autoevaluación, participación y opinión con respecto a los talleres, en especial a los de 5° año, y a la elección de orientaciones y principales conflictos en relación a esos dos temas. Así, una vez conseguida la cita con un entrevistado, se preparaba una serie de preguntas con las cuales se pretendía averiguar en profundidad sobre estos temas. Para trabajar alrededor de estas cuestiones, se planificó entrevistar a:

- Personal directivo actual y otros docentes que ocuparan cargos directivos en los momentos del cambio curricular.
- Jefes de Preceptores, Preceptores de 5° año y Coordinadores.
- Miembros del Equipo Técnico Psicopedagógico¹⁸.

¹⁴ CN II de aquí en adelante.

¹⁵ HCS I de aquí en adelante.

¹⁶ EyG II de aquí en adelante.

¹⁷ Anexo n° 13.

¹⁸ E.T.P. de aquí en adelante.

- Profesores de las distintas áreas de la orientación e Informática.
- Alumnos de los talleres de 5º año.

Debido a señalamientos mencionados anteriormente no todas las actividades se pudieron concretar plenamente; por lo que la búsqueda de algunos “informantes claves” permitió reconstruir la realidad sobre la cual se indagaba. Se consideran “informantes claves” a aquellos actores que *“...tienen la característica de poseer un profundo conocimiento de la situación porque forman parte de la institución pero además porque comparten los códigos de los actores sociales.”* (Pruzzo Vilma, 1999: 96)

Con ellos se realizaron entrevistas en profundidad, las que según Taylor y Bogdan *“...permiten conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crean una atmósfera en la cual es probable que se exprese libremente... mediante las entrevistas el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados y de actividades presentes...”* (Taylor S.J. y Bogdan R., 1987: 108)

En base al propósito que se planteó en la propuesta, se realizaron las siguientes entrevistas:

- Personal de conducción de la E.S.C.M.B. durante la revisión del Plan de Estudios 1969 y diseño de la actual oferta curricular, hoy a cargo de distintos espacios curriculares de la escuela.
- Miembro de la Comisión Evaluadora del Plan de Estudios actual, con funciones de coordinación en uno de los departamentos de la escuela. Es parte de la institución desde 1995.
- Docente miembro de la Comisión Evaluadora desde su conformación, trabaja en la E.S.C.M.B. desde hace 27 años. Es profesora del Departamento de Ciencias Naturales.
- Docente miembro de la Comisión Evaluadora desde su conformación, desempeña labores en esta institución desde el año 1991. Es profesora del área de Ciencias Naturales.
- Representante de alumnos y egresados en la Comisión Evaluadora. Durante 2007 intervino como representante estudiantil y durante 2008 (continúa 2009), como representante de egresados.

- Coordinadoras de departamento:
 - a) Coordinadora general de un departamento: hace 30 años que es miembro de la escuela, ha ejercido como celadora, ayudante de clases prácticas y profesora.
 - b) Coordinadora de orientación: entró como ayudante, fue profesora y Coordinadora de área.
 - Docente con funciones de coordinación: fue alumna de la E.S.C.M.B., trabaja en la institución desde 1995; ingresó a trabajar al colegio como Preceptora, al recibirse de Profesora comenzó a dictar clases dentro del departamento que actualmente coordina.
 - Jefe de Preceptores: forma parte de la escuela desde hace 18 años; ingresó como Preceptor, participó del proceso de cambio de Plan de Estudios desde el año 1995 hasta 1999, formando parte de comisiones. Actualmente es representante de los preceptores en el Consejo Asesor.
 - Preceptor, ex alumno de la escuela, recientemente recibido en la U.N.C. Se desempeña como celador en este colegio desde el año 2004.
 - Preceptor, es celador de la escuela desde hace 9 años, aproximadamente. Tuvo a su cargo los cursos de 4° y 5°.
 - Asesora Psicopedagógica: Hace 12 años que es miembro del E.T.P. Participó en distintas instancias de revisión, modificación e implementación curricular desde que ingresó a la institución.

Durante los encuentros en el Gabinete con el personal docente y no docente de otras áreas del Manuel Belgrano se concretaron entrevistas piloto¹⁹ de carácter informal y abierto las que dieron pautas sobre cómo seguir estructurando las entrevistas formales a los informantes claves de la escuela. Dentro del grupo de estas entrevistas se destacan las realizadas a: otro Jefe de Preceptoría, a Prosecretaría-Despacho de Alumnos, a la Secretaría de Regencia, a Subregencia, a Profesores y a miembros del E.T.P., entre otros.

¹⁹ Anexo n° 15.

3. Avatares: entre lo posible y lo ideal

Como se puede observar a partir de lo expuesto, si bien no se pudieron concretar todas las actividades propuestas, en distintas oportunidades se realizaron otras que no estaban previstas desde un primer momento.

Tal como lo refiere Aguerrondo I., en la etapa de implementación de un proyecto se presentan una serie de situaciones que tienen que ver tanto con las resistencias que se generan como con las estrategias (viabilidades) que se implementan para enfrentarlas y resolverlas (Aguerrondo, I. y Otros, 2002). En este caso, se podría decir que un proyecto de intervención pedagógica como lo es la práctica profesional supervisada irrumpe en otro proceso institucional marcado por el cambio curricular.

Siguiendo la perspectiva de la autora anteriormente citada, cabría afirmar que las resistencias y las estrategias para abordarlas durante esta práctica provinieron, por un lado, de la institución que atraviesa por el proceso de autoevaluación de su Plan de Estudios; y, por otro lado, del ingreso con la intervención pedagógica que aquí se informa.

Las resistencias mencionadas tienen que ver sobre todo con tiempos y lógicas propias de todas las instituciones educativas y también del proceso de revisión curricular que lleva adelante esta institución particular, como lo es la E.S.C.M.B., que tenía que responder y adaptarse no sólo a las actividades escolares y al proceso particular que desarrolla sino inclusive a la presencia de nuevos actores durante las P.P.S. Las estrategias para vencer las resistencias provenían de la escuela, quienes brindaban alternativas de trabajo; y de quienes en ese momento emprendíamos la práctica profesional, acordando entre ambos distintas acciones posibles.

Relacionado al tema, Schiefelbein E., un teórico sobre planeamiento en educación, afirma que existen elementos desfavorables que frecuentemente impiden o retardan el desarrollo de una planificación y que cada obstáculo ha de ser considerado como causa y resultado de otro (Schiefelbein E., 1974). Durante el desarrollo de esta práctica profesional se podría considerar que no hubo obstáculos significativos que impidieran en algún momento concretar las tareas previstas; pero en esta “propuesta

educativa”, como se puede advertir a lo largo de este capítulo, lo que se planeó durante la práctica sufrió algunas modificaciones.

A partir de lo expuesto, se podría decir que lo planificado permanentemente debía ajustarse a lo posible según tiempos, recursos, avances en el proyecto de autoevaluación. Así es que cabría hacer referencia a que la participación como practicante, lo planificado y la intervención desde la planificación iba encontrando resistencias y se iban desarrollando estrategias propias de una intervención pedagógica. Además, se iba incursionando en la experiencia de trabajar una problemática como es la revisión y posibilidad de cambio curricular, en este caso del nivel medio del Manuel Belgrano, lo que tiene una carga valorativa significativa para este colegio pre-universitario y para nosotros como asesores, miembros de la misma Universidad y formados en el tema.

Continuando el análisis del desarrollo de la P.P.S., en los siguientes capítulos se realiza la sistematización de la información obtenida durante el trabajo de campo.

CAPÍTULO II:

ANÁLISIS SITUACIONAL DE LA AUTOEVALUACIÓN CURRICULAR

En este capítulo, la intención es presentar el Análisis Situacional del Proyecto de Autoevaluación del Currículum del nivel medio de la E.S.C.M.B. Decimos “*análisis situacional*” porque entendemos que este proceso de autoevaluación que se desarrolla en la institución es un proceso situado; es decir, que no se realiza de manera generalizada para varias instituciones sino que está especialmente destinado a esta escuela en particular. Por lo tanto, aquí lo importante es describir el marco institucional en el que se desarrolla este proceso de autoevaluación curricular y el estado de avance del mismo.

El presente capítulo está organizado de la siguiente manera. En una primera parte, se presenta la historia de la estructura curricular de la E.S.C.M.B. desde sus orígenes; allí se hace mención a los Planes de Estudios de la escuela y a las gestiones directivas en las cuales se realizaron acciones que se consideran relevantes para el tratamiento de las temáticas abordadas en esta práctica. En una segunda parte, se describe el estado de avance del Proyecto de Autoevaluación del actual Plan de Estudios de esta institución.

1. Historia de la Estructura Curricular de la E.S.C.M.B.

La E.S.C.M.B., desde su creación en 1938, tuvo en vigencia distintos Planes de Estudios. En sus orígenes adoptó el Plan de Estudios de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” de Capital Federal. Su creación tuvo por objeto proporcionar una enseñanza general y técnica orientada a preparar alumnos para los estudios superiores en Ciencias Económicas (Documento interno E.S.C.M.B., 1998).

En años posteriores a su creación “...se realizaron modificaciones en el plan de estudio con el objeto de impartir una formación integral complementando las materias básicas de la técnica mercantil, con las disciplinas que ordinariamente integran todo bachillerato. De esta manera se intensificó una enseñanza de tipo general y humanista

posibilitando al alumno el ingreso a cualquiera de los institutos de enseñanza superior de la Universidad.” (Documento interno E.S.C.M.B., ob.cit.: 1)

La elección del comercio como la especialidad de la escuela se explica en uno de sus documentos de la siguiente manera: “...marca su adaptación al contexto socio-económico de la época y, a la vez, refleja la intención de dotar a sus egresados de un título técnico con salida laboral... el estar ligada a la universidad y la flexibilidad que le otorga su apertura al medio, definen su identidad institucional, durante estas primeras décadas.” (Educar para el Futuro 2000: 7)

A fines de 1960 se generaron cambios de gran importancia en la estructura de la institución: se inauguró el edificio propio y se diseñó un nuevo Plan de Estudios por lo que para la escuela “aquella etapa constituye una instancia equivalente a una refundación” (Educar para el Futuro 2000).

De acuerdo a fuentes consultadas, durante los primeros treinta años de existencia de la escuela su equipamiento material e instrumental había sido insuficiente (Educar para el Futuro 1969). El edificio propio se podría afirmar que es símbolo de las concepciones pedagógicas que sostenía la institución y del proyecto educativo que pretendía llevar a cabo en ese momento: “Cuando se inició el proceso que condujo a la construcción del edificio propio la idea directriz era la de un Centro Educativo. Como es lógico la concepción del centro educativo exigía no sólo un determinado tipo de edificio, sino fundamentalmente un determinado tipo de plan de estudios; los trabajos necesarios se iniciaron en julio de 1.965, con la constitución de una Comisión de Planificación.” (Documento interno E.S.C.M.B., ob.cit.: 2)

La idea de Centro Educativo implicaba la intención por parte de la escuela de ser ponderada en su unidad total, conduciendo a que el alumno la considerara como su propia casa, en su integridad, como una organización social en la que los jóvenes podrían realizar tareas múltiples; no sólo en lo referido al tiempo que pasaban en las aulas que desde ese momento comenzaba a ser de doble escolaridad, modalidad que aún se mantiene.

Entre las características de esta nueva oferta curricular, en el documento de aprobación del Plan de Estudios se menciona: ocho años de duración de los estudios, la supresión del enciclopedismo, el desarrollo de destrezas manuales, el cultivo de los valores estéticos a través de la música y la plástica, la educación física integrada en el

currículum con la intención de prevenir contra el desarrollo unilateral e intelectualista en exceso, el estudio de la propia lengua y de un idioma extranjero desde sus aspectos lingüísticos y literarios, la sólida formación matemática e histórica, la orientación escolar y profesional, el encuadramiento de la función docente dentro del marco de una educación personalizada y la apertura a una relación con la comunidad y con la familia de los alumnos.

El Plan de estudios 1969 constituía una nueva oferta: “...*doble escolaridad, ingreso desde 5º grado del nivel primario, una fuerte carga horaria en Ciencias Naturales, Humanas y Sociales complementando la formación técnica en contabilidad, equipamiento de avanzada, club estudiantil, cooperadora de padres, concursos abiertos y Departamentos Docentes...*” (Educar para el futuro 2000: 5) tenían “...*la aspiración de conformar un Centro Educativo Integral...*” (Educar para el Futuro 2000: 5).

En los documentos institucionales, se menciona como significativo las distintas acciones desarrolladas a partir de la implementación de la oferta curricular de 1969. Entre esas acciones se destacan: la estructuración de los Departamentos Docentes, la implementación de los primeros concursos abiertos, la institucionalización de un Consejo Asesor, el establecimiento de la doble escolaridad para alumnos, dedicación exclusiva para preceptores, profesores y cargos de conducción y el pago de un tercio más de las horas frente al curso como retribución del trabajo en equipo.

Según la lectura que los actores institucionales realizaron de ese Plan, estos cambios reforzaron los rasgos fundacionales y permitieron comenzar a constituir una nueva cultura institucional manteniendo su carácter de establecimiento de nivel medio y definiéndose como escuela piloto y de vanguardia pedagógica. Además de reforzar por medio de estas acciones un rasgo de su identidad: el de mantenerse abierto a los cambios a partir de la promoción permanente de experiencias innovadoras.

Es en este sentido que cabe recuperar el concepto de “*contrato fundacional*” de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1995). Según el mismo, cada institución se construye a partir de un primer contrato o contrato fundacional, que le asigna un sentido a aquella parcela del campo social; es decir, a la institución, la cual es portadora de ese mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca su cumplimiento.

De acuerdo a las autoras, el sistema educativo ejecuta su mandato social a través de la acción de transmisión y distribución de contenidos; además, tiene la posibilidad de llevarlo a cabo incluyendo una concepción propia del saber y de su distribución, lo cual se expresa en el currículum oficial (Frigerio, Poggi y Tiramonti; 1995).

A partir de lo expuesto, en esta primera parte, cabría reconocer en la historia de la E.S.C.M.B. algunos rasgos de su contrato o mandato fundacional; entre los que se destacan: preparación de alumnos para el ingreso a carreras universitarias, especialidad en comercio, establecimiento piloto y de vanguardia pedagógica.

2. Modificaciones del Plan de Estudios 1969

En los documentos de la institución se destaca con frecuencia la permanencia y relevancia del Plan de Estudios 1969.

El quiebre democrático ocurrido en Argentina en 1976, con sus secuelas de cesantías y persecuciones, se reflejó en la organización de los estudios de la escuela. Sin embargo, el Plan de Estudios del nivel medio de ese momento, de acuerdo a los documentos consultados, se modificó parcialmente en 1976; pero sus líneas generales continuaron siendo las mismas del Plan 1969 (Educar para el Futuro 2000) (**Ver Anexo nº 5 ‘Planes de Estudios’**)²⁰.

Con lo antes dicho, se hace alusión a los sucesos de los años de la dictadura: hubo ausencias de profesores, alumnos que desaparecieron, quema de libros, etc.; pero el Plan de Estudios del Manuel Belgrano, que tuvo ciertas modificaciones, en su estructura, en sus materias, en general siguió siendo el mismo (Educar para el Futuro 2000).

Por estas mismas razones, si bien es cierto que es un período que merecería un análisis particular, para el objeto de esta práctica, se ha optado por no detenerse demasiado en su revisión histórica.

Cabe destacar que también se registran modificaciones al Plan '69 en los años 1984 y 1994, las que se analizan más adelante.

²⁰ Remitirse puntualmente al Plan 1969 y a sus modificaciones.

3. Gestión 1994-1999

Según las fuentes de referencias, a fines de 1994, la necesidad de actualizar el Plan de Estudios que tenía casi 30 años y el cambio de normativas en educación con la Ley Federal fundamentalmente, llevaron a iniciar la revisión de la propuesta curricular vigente por esos años.

Desde diciembre de 1994 hasta diciembre de 1999, estuvo a cargo de la dirección de la escuela Mg. Liliana Aguiar de Zapiola. Según lo expuesto en el documento de sus Memorias, en 1995 el cuerpo de conducción de la escuela elevó un informe al nuevo Rector de la Universidad, Dr. Staricco, en el que se expresaban los siguientes objetivos para desarrollar:

- Flexibilizar la propuesta curricular.
- Profundizar la capacitación en servicio.
- Consolidar los equipos docentes.
- Transferir a la comunidad las experiencias realizadas.

Durante la conducción de Aguiar se llevaron a cabo distintos cambios. En sus memorias la caracteriza como una etapa de cambios acelerados, los cuales se expresan en diversas dimensiones de la vida institucional.

Entre las acciones que se llevan a cabo durante este período se encuentran:

- Revisión de Plan de Estudios y Reglamento.
- Recuperación de instituciones como el Consejo Académico.
- Incorporación o Consolidación de otras instituciones como Consejo Asesor Electivo, Departamentos Docentes y Coordinaciones Generales.

En relación a los Departamentos Docentes, éstos fueron reestructurados. Los mismos habían llegado a fragmentarse en más de cuarenta coordinaciones. De acuerdo a las referencias, se resolvió reestructurar los departamentos tomando como base los establecidos en el Plan 1969. Así, se organizaron ocho coordinaciones generales, con el fin de crear espacios de intercambios interdisciplinarios.

De acuerdo a lo expuesto en Memorias de Aguiar: *“La nueva estructura académica permitió, simultáneamente, avanzar en la constitución de un cuerpo de conducción colegiada ya que los representantes de cada departamento en forma conjunta con Vicedirección, Regencia, Secretaría Docente y Dirección, conformaron el*

Consejo Asesor.” (Aguiar de Zapiola, 1999: 4) Según las referencias bibliográficas, el Consejo Asesor que comenzó a funcionar durante esta gestión fue el primero que funcionó sistemáticamente. Si bien se había diseñado sobre la base del instituido en la década de 1970, no se encontró ningún documento que demuestre la efectiva constitución de aquel.

También, comenzó a funcionar desde la práctica el equipo de conducción: Dirección, Vicedirección y Regencia cuyas atribuciones se plasmaron en el Reglamento de 1998. El Reglamento de 1984 nunca había sido tratado por el Honorable Consejo Superior y anteriormente se utilizaba una adaptación del Reglamento del Monserrat.

A partir de esta breve descripción ya se puede inferir la importancia que tuvo la gestión Aguiar y su impacto en el tema que se trabaja en esta práctica. Por lo tanto, se ha considerado conveniente detenerse en la misma, porque durante esta etapa se elaboró el Plan de Estudios que actualmente está siendo autoevaluado y por ser el período en el que se hicieron modificaciones a nivel institucional que implicaba revisar y repensar una propuesta formativa que había tenido una gran influencia en la cultura de la escuela.

Durante este período se revisó la propuesta curricular de 1969, que había significado la “refundación de la escuela” y en ella se reconocían los pilares que sostenían la institución los cuales aún son considerados bases del modelo educativo del Manuel Belgrano. Además, se diseñó la actual propuesta académica, es decir el Plan de Estudios 2000, objeto de evaluación; y, también, se recuperaron y/o construyeron otros tantos elementos estructurantes de la E.S.C.M.B. influyendo en su condición vigente.

3.1 Proceso de elaboración y aprobación del nuevo Plan de Estudios

El Plan 1969, o Plan Nuevo como se lo conocía en ese momento, comenzó a ser revisado en 1994 por distintos motivos. Este Plan había pasado por un período de lucha política con gobiernos militares en Argentina e interventores en la escuela y además había sido modificado en distintas oportunidades.

Por otra parte, en 1993 había sido aprobada la Ley Federal de Educación²¹, que empezó a implementarse en Córdoba en 1995, momento en que comenzaba la revisión curricular.

En relación al tema, algunos actores institucionales aseguran que dicha normativa no tuvo influencia en la decisión de realizar el rediseño de la propuesta académica del nivel medio de la escuela; sin embargo, otros actores institucionales sostienen tenazmente que la causa por la que comienza el proceso de revisión del Plan de Estudios 1969 fue tratar de adecuarse a la misma.

Por ejemplo, un miembro de la Comisión Evaluadora en un momento de la entrevista dice: *“La génesis de este Plan de Estudios es la fracasada L.F.E. y los organismos internacionales que le dieron origen”*.

Por su parte, personal de conducción de ese momento asegura que el proceso de revisión del Plan de Estudios 1969 se realiza con el objetivo de hacer una mirada crítica sobre el Plan y pensar nuevas alternativas.

Concretamente, durante el período 1994-2000 se realiza una revisión del Plan y se diseña una nueva propuesta curricular que efectivamente tuvo en cuenta el marco normativo del momento, la L.F.E.: *“El cambio curricular se inicia en 1994 con la revisión de los enfoques, metodologías y contenidos que se venían desarrollando y su confrontación con lo expuesto en los documentos derivados de la nueva normativa que rige a nivel nacional. De esta revisión que se realizó con la participación de todos los equipos docentes, el de conducción de la escuela y especialistas externos, surge una instancia de elaboración y formalización del nuevo diseño, y otro, de implementación del mismo.”* (Ardiles Martha comp., 2003: 72)

En alusión a las actividades realizadas durante la revisión del Plan 1969 los actores consultados, que eran parte de la escuela en ese momento, señalan que en primer lugar se realizó un diagnóstico de las principales temáticas a tratar y se iniciaron experiencias pilotos. De acuerdo a un miembro de la Comisión Evaluadora, entre los puntos que presentaban mayor discusión se destacaron: la existencia del 8° año y la cantidad de secciones por orientación²².

²¹ L.F.E. de aquí en adelante.

²² De acuerdo a personal entrevistado, en el momento de la revisión curricular algunos actores institucionales cuestionaban la permanencia del 8° año. Este grupo consideraba que eran muchos años de escuela Secundaria para los alumnos y que eso ya había cumplido su ciclo. Pero hubo fuerte oposición a este planteo y se decidió no modificar la cantidad de años de estudios.

Los entrevistados comentaron que en la primera etapa tuvieron el asesoramiento externo de Dra. Gloria Edelstein, como especialista local, y comenzaron a trabajar en distintas áreas con experiencias anticipatorias en paralelo con el diseño del cambio curricular. Se define por la escuela a las *experiencias anticipatorias* como aquellas acciones realizadas con la intención de ir probando en el aula los cambios previstos para el nuevo Plan de Estudios que se estaba diseñando con el fin de reformular lo necesario hasta el momento de su implementación (Aguiar de Zapiola L., ob.cit.). Entre las experiencias anticipatorias se destacan aquellas actividades que desarrollaron los distintos departamentos para probar propuestas de trabajo con nuevos enfoques y nuevos materiales didácticos, entre otras innovaciones.

En una segunda etapa de revisión, los actores institucionales recibieron el asesoramiento de profesionales de Buenos Aires, de la profesora Graciela Frigerio y de la profesora Margarita Poggi, el cual se basó sobre todo en el estudio de bibliografía de referencia sobre Planes de Estudios.

Desde algunas áreas plantean que en el proceso de cambio curricular se conformaron comisiones que trabajaban sobre distintos temas: nuevos horarios, análisis de programas, adecuación de documentos, etc. De acuerdo a miembros institucionales, había reuniones en cada área de la E.S.C.M.B. y los representantes de cada espacio de trabajo llevaban a estas comisiones, conformadas por docentes y estudiantes y organizadas por coordinadores, la voz de sus representados²³.

Un entrevistado comenta: *“Hubo que reformular el currículum de modo que todo el mundo participó en el cambio; por cierto venía mandado u obligado. No era muy sencillo torcer ese signo.”* (Entrevista a un docente) Según fuentes de referencias, se pagaron horas específicas a las comisiones para que se ocuparan de algunos cursos; por ejemplo de 4º año, que era considerado un año bisagra, se bajaban las propuestas a los distintos departamentos y éstos devolvían la evaluación hecha.

Estas horas de apoyo, logradas durante la revisión del Plan se obtuvieron mediante reconversión presupuestaria de cargos. A partir de estas horas, se pudieron

El otro tema que se debatió, en esa oportunidad, fue la distribución de secciones por orientación, lo que será retomado para el análisis en el cap. III punto 9 que trata específicamente sobre las orientaciones. **(Ver Anexo Cuadro Resumen, apartado ‘Modificación Curricular 1969-2000’, miembro de la Comisión Evaluadora con funciones de coordinación)**

²³ Ver Anexo Cuadro Resumen Apartado ‘Modificación Curricular 1969-2000’. Para ampliar la información puede remitirse a las entrevistas que allí se refieren.

crear coordinaciones horizontales para sustentar las experiencias anticipatorias que se inician en 1º año y continúan curso por curso en años sucesivos. Cuando se aplica el nuevo Plan se adjudica parte de estas horas a tres coordinaciones de orientación, cargo que actualmente está en vigencia. En relación a este tema, el representante del claustro de Preceptores aclaró que el nexo en estas experiencias anticipatorias fueron los Preceptores.

Por lo que se puede advertir, para la elaboración del Plan de Estudios 2000 hubo una importante reorganización institucional de lo cual se destaca el aporte en materia de presupuesto para los trabajos de los docentes con horas específicas pagas, con recursos designado para coordinaciones, etc.

De acuerdo al material de consulta, durante 1995 los equipos docentes del nivel medio trabajaron sobre los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica²⁴ y durante 1996 sobre los del nivel Polimodal. Según las voces de los entrevistados *“tuvieron libertad para hacer adecuación de contenidos”*; se desarrollaron, como ya se hizo mención anteriormente, experiencias anticipatorias que fueron evaluadas y modificadas en años sucesivos. Además, se profundizaron acciones de capacitación docente a partir de los requerimientos de los departamentos. Finalmente, en 1997 se logra elaborar la propuesta curricular para el nivel medio de la E.S.C.M.B. Al finalizar el año lectivo, con fecha 29 de diciembre se concluyó el documento con la propuesta del nuevo Plan de Estudios.

El Plan de Estudios 2000 tuvo –de acuerdo a lo expresado en las memorias de Liliana Aguiar- un excelente dictamen de la secretaría de asuntos Académicos del Rectorado y la aprobación por unanimidad del Honorable Consejo Superior. Hacia fines de noviembre de 1999 el Ministerio de Educación de la Nación, dictó una resolución de validación de títulos (Resolución nº 256/99), con lo que la E.S.C.M.B. se constituye en la primera escuela universitaria que obtiene la validación de títulos propios, con una estructura que surge del trabajo autónomo de sus equipos docentes (Aguiar de Zapiola L., ob.cit.).

²⁴ E.G.B. de aquí en adelante.

4. Descripción del Plan de Estudios 2000

La nueva oferta curricular mantiene los ocho años de cursado del Plan 1969 y se divide en dos ciclos de cuatro años de duración cada uno.

De acuerdo a los documentos institucionales, el Ciclo de Formación General²⁵ tiene doble escolaridad en él se ingresa, previo examen, con 5º grado de la escuela primaria y se culmina con 4º año el cual funciona como bisagra del ciclo siguiente. En 3º y 4º año, los alumnos realizan un primer acercamiento a las orientaciones que ofrece la escuela por medio de los T.I.C. Además, durante el último año del C.F.G. los educandos deben realizar visitas al Gabinete Psicopedagógico donde comienzan su proceso de elección de la orientación para el segundo ciclo.

Al concluir los primeros cuatro años de estudios desde la institución se acredita la finalización de la escuela obligatoria.

El Ciclo de Formación Orientada²⁶, de 4 años de duración, se inicia en 5º año, con doble escolaridad hasta 8º año, ofrece tres orientaciones: Ciencias Naturales (con dos secciones), Humanidades y Ciencias Sociales (con dos secciones), Economía y Gestión de las Organizaciones (con cuatro secciones).

El alumno al terminar 5º año tiene la opción de pedir cambio de orientación. La especialidad se profundiza en 6º y 7º culminando en 8º año (este último de escolaridad simple). Los contenidos orientados actúan como punto de partida y sustento de la formación técnico profesional la cual se concentra en los tres últimos años.

a) Titulación

Se egresa de la E.S.C.M.B. finalizado el C.F.O., con doble título de Bachiller y Técnico Básico.

El título de Bachiller tiene las orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales²⁷, Ciencias Naturales²⁸ o Economía y Gestión de las Organizaciones²⁹.

²⁵ C.F.G. de aquí en adelante.

²⁶ C.F.O. de aquí en adelante.

²⁷ HCS de aquí en adelante.

²⁸ CN de aquí en adelante.

²⁹ EyG de aquí en adelante.

Los títulos técnicos, que se corresponden con cada una de las orientaciones, son: Técnico Básico en Relaciones Humanas y Comunicación, Técnico Básico en Problemática Ambiental y Técnico Básico en Gestión Organizacional.

b) Estructura del Plan de Estudios 2000

Dentro de la oferta educativa, se distinguen espacios de formación curricular y extra curricular. En los espacios curriculares la modalidad de trabajo permite diferenciar entre asignaturas y talleres; ambos referidos a diferentes áreas de conocimiento, actividades expresivas o de recreación: Taller de Ciencias Naturales, Ajedrez, Olimpíadas Matemáticas, Taller de Plástica y de Teatro, Escuadras de Deportes y Coro.

De acuerdo al documento de aprobación del Plan de Estudios, para la escuela resultan particularmente educativos los espacios no formales en los que, en interacción con pares y con adultos, los alumnos se construyen como sujetos sociales y políticos. *“El Centro de Estudiantes, el Grupo Juvenil, la Revista y otras actividades generadas por los alumnos les permiten elaborar las propias normas de convivencia, diseñar, organizar y desarrollar eventos que ponen a prueba competencias complejas relacionadas con la vida social en sentido amplio.”* (Educar para el Futuro 2000: 31)

Por su parte, dentro de los espacios curriculares las asignaturas se agrupan en líneas curriculares, según los conceptos y habilidades que transmiten: *“Las asignaturas tienen como eje la transmisión/apropiación de conocimientos humanísticos, estéticos, científicos y tecnológicos; en ellas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje están profundamente condicionadas por el área de conocimientos de que se trate. Han sido agrupadas en líneas curriculares según su tratamiento conceptual y el desarrollo de habilidades y/o actitudes profesionales, que los estudiantes adquieren secuencialmente en el transcurso de su formación.”*

La definición de estos agrupamientos facilita el diseño curricular al permitir tener una visión global de la distribución de los contenidos y el peso relativo de cada uno de ellos en el plan de estudio.” (Educar para el Futuro 2000: 26)

A continuación se presentan las líneas curriculares:

- Comunicación y expresión: Formación en Lengua Materna y Literatura, Formación en Lengua Extranjera, Introducción al Análisis del Discurso Social y Mediático. Formación Plástica, Formación

Musical y Expresión teatral.

- Ciencias exactas y Naturales: Formación Matemática, Matemática Financiera, Estadística, Cálculo, Formación Científica Natural (Área, Biología, Química y Física), Física, Química, Físico-Química, Biofísica, Bioquímica, Técnicas de Laboratorio, Ecología y Etiología, Morfofisiología Vegetal, Diversidad Biológica, Metodología de la Investigación en Ciencias Naturales.
- Humanidades y Ciencias Sociales: Formación Ética y Ciudadana (Inter-área). Formación Psicológica, Psicología Organizacional, Formación Filosófica, Epistemología, Ética. Formación Científica Social (Área), Formación Histórica, Historia de la Cultura Universal, Historia de la Cultura Argentina, Formación Geográfica, Antropología Cultural, Sociología, Problemática Política Contemporánea, Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, Formación Cívica, Derecho Ambiental, Derecho Empresarial. Formación Económica.
- Tecnologías: Formación Tecnológica (área). Tecnología Gestional, Sistema Administrativo-Contable, Mercados, Comercialización, Sistemas de Información Contable. Informática, Informática Estadística.

En cuanto a los T.I.C., estos conforman un espacio interdisciplinario que recorre transversalmente todo el currículo del nivel medio de la escuela, es decir que se dictan de 1° a 8° año.

En 1° y 2° año se trata de talleres de formación general, todavía no trabajan con materias de la especialidad. Las materias que se dictan son Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar e Informática.

En 3° y 4° los talleres comienzan a brindarse con eje en una materia de la especialidad para que los alumnos al terminar 4° año hayan tenido un primer acercamiento a cada una de las orientaciones y acompañados con el Gabinete puedan elegir qué orientación seguir.

En 3° año el T.I.C. tiene eje en Ciencias Naturales. Se dicta CN, Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar e Informática.

En 4° año, durante un cuatrimestre los alumnos cursan T.I.C. con eje en EyG, se dicta EyG, Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar e Informática (quincenal); y, en otro cuatrimestre tienen T.I.C. con eje en HCS, se dicta Ciencias Sociales, Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar e Informática (quincenal). En estos últimos talleres los profesores de la orientación son los que cambian pero los de EyG y CN permanecen durante todo el año.

En los talleres de 5° año comienza la formación orientada y se denominan *“Talleres de Integración Curricular con eje en... una disciplina de la especialidad”*. Se trata de talleres anuales en los cuales trabaja interdisciplinariamente el profesor de la especialidad con el de Informática (que dicta clases quincenales).

Los alumnos (en grupo) durante todo el año realizan un proceso de investigación que termina en la producción de un informe en relación a un tema determinado elegido por ellos, teniendo en cuenta las herramientas que van adquiriendo. Al finalizar el año son evaluados tanto en su trabajo escrito como en la defensa oral. En caso de desaprobación, deben rendir el taller elaborando un informe con tema nuevo. Tienen notas de proceso y una evaluación individual durante el año.

5. Implementación del Plan de Estudios 2000

De acuerdo a las distintas fuentes de referencias, la implementación del Plan 2000 fue gradual y progresiva.

En primer lugar, los actores consultados señalan que se hicieron distintas experiencias anticipatorias durante la elaboración del actual currículum (entre 1994 y 1999) que ponían en práctica las nuevas propuestas de los diferentes departamentos, las cuales eran evaluadas durante la marcha.

El Plan propiamente dicho comenzó a implementarse a partir del 2000, en distintas etapas, con el fundamento de que un Plan que fuera aplicado de 1° a 8° año corría el riesgo de que la estructura vieja cooptara la estructura nueva y no se produjera realmente el cambio. Así, en el año 2000 comenzó la transformación de 1° a 5° año y en el 2001 se implementa toda la propuesta (Ardiles M. comp., ob.cit.).

6. Autoevaluación del Plan de estudios 2000

De acuerdo a las voces institucionales, la autoevaluación del Plan de Estudios comenzó porque al momento de diseñarlo se propuso como objetivo que el mismo debía

evaluarse a los cinco años de implementación. Por otra parte, algunos miembros de la institución creen que también se relaciona con la necesidad de examinarlo por las problemáticas que fueron visualizándose durante su implementación. A su vez, cabe agregar que, como toda propuesta didáctica merecía una revisión.

En relación a este tema, algunos actores institucionales opinaron:

“En el Plan de Estudios último, en el Plan de Estudios Zapiola, hay un punto donde dice que este Plan debe ser revisado y debe ser autoevaluado, primero; y segundo, hablando didácticamente, pedagógicamente, sabemos que toda propuesta curricular también debe ser evaluada... los fundamentos estarían un poco ahí y esta es nuestra primera experiencia sistemática.” (Miembro de la Comisión Evaluadora con funciones de coordinación)

“En realidad, hay un mandato institucional. El Plan de Estudios debió ser evaluado a los cinco años de su puesta en marcha. Al margen de eso, informalmente merece una revisión porque en cierto aspecto, se está haciendo agua este Plan de Estudios que... es hijo de los '90. De modo que era normal que tuviera fallas porque los paradigmas se han ido modificando...” (Docente miembro de la Comisión Evaluadora).

“...yo creo que por necesidades urgentes desde el adentro de cada departamento... necesidades de revisión y... analizar y discutir posibles cambios sobre las experiencias que venían en estos últimos diez años... ver que no funcionan muchas cosas dentro del aula con respecto a las respuestas de los alumnos... mucha inquietud desde el adentro de los departamentos de hacer algo desde lo institucional; porque uno no puede hacer ambos dentro si no está inserto en la currícula de toda la escuela... hay muchas cuestiones que a los docentes nos han parecido que eran urgente empezar a cambiar y modificar y probar otra cosa; como por ejemplo el tema de en qué momento el alumno accede a una orientación, revisar la ubicación de los talleres dentro del ciclo.” (Docente miembro de la Comisión Evaluadora)

De acuerdo a un ex alumno de la escuela, miembro de la Comisión Evaluadora, desde el claustro estudiantil surgió la propuesta de evaluar el Plan de Estudios porque ya había pasado el lapso previsto para su revisión.

En esta decisión estudiantil se refleja lo que desde la perspectiva de Eggleston sería el poder de los estudiantes en las decisiones curriculares. Este autor, a finales de la década de 1970, escribió un libro titulado “Sociología del Currículo Escolar” (en Argentina publicado en 1980) que se convirtió en un clásico de la pedagogía. En un capítulo de su obra analizaba el vínculo de los alumnos y el currículum y planteaba que recién en esa época se habían producido novedades en el sentido de que los alumnos podían desempeñar un papel en la determinación del currículum. Anteriormente, según lo planteado por el autor, los alumnos cumplían un rol de receptores y sólo tenían pequeñas metas y controladas oportunidades de intervención en las decisiones curriculares (Eggleston, 1980).

Para comenzar la autoevaluación se conformó una “Comisión Evaluadora” del Plan de Estudios en la que participan representantes de todas las áreas de la escuela, incluso los estudiantes, llevando las discusiones originadas en las mismas a la mesa de debate del órgano evaluador. Algunos miembros de la escuela sostienen que se habla de “**autoevaluación**” porque la decisión acordada desde la institución es que no fuera un asesor externo quien evaluara el propio proyecto curricular sino que fueran los mismos actores implicados en el hecho educativo cotidiano quienes evaluaran sus propias prácticas, acompañados con un asesoramiento externo el que realiza sus aportes a medida que los agentes ocupados de la autoevaluación presentan sus producciones.

Los distintos actores institucionales entrevistados expresan sus opiniones en relación a la actual autoevaluación de distintas maneras. Por ejemplo, para una docente miembro de la Comisión Evaluadora no hubo un interés más que el formal de hacer la evaluación del Plan por un alto porcentaje de docentes y que es evaluado sin presupuesto; otra docente miembro de la Comisión Evaluadora sostiene que este proceso es enriquecedor en varios aspectos: tienen contacto con otros departamentos, se revisan cuestiones y devuelven apreciaciones, lo que según su opinión no sería posible en otra instancia.

Por su parte, un jefe de Preceptores entrevistado mencionó que es entendible la autoevaluación y que sería beneficioso que hubiera gente de la U.N.C., preferentemente de la E.C.E., encargados de esta tarea y no externos. En relación al tema, un preceptor de 5º año comenta que si bien se está haciendo un trabajo institucional de autoevaluación no están todos los sujetos abocados a eso. Vinculada a esta opinión se

encuentra la de una docente miembro de la Comisión Evaluadora para quien dicha Comisión, que actualmente está por renovarse bajo el consenso de todos sus miembros, debería estar integrada por preceptores, por ejemplo, dado que las primeras aproximaciones realizadas (a partir de la aplicación de la encuesta y de intercambios en la Comisión) refieren al vínculo con los alumnos, y los que pasan más tiempo con los estudiantes son los celadores.

La Comisión Evaluadora del Plan de Estudios se compone de nueve miembros, un titular y su respectivo suplente:

- Está presidida por la Vice Directora de la escuela.
- Para coordinar las tareas de la Comisión y presidirla en caso de su ausencia está su suplente quien es Coordinadora general de un departamento y además es miembro titular de la Comisión.
- Representantes de todos los Departamentos Docentes con sus respectivos suplentes. Los Preceptores, por su parte, participan del proceso de autoevaluación a través de Regencia.
- Representantes del claustro de Estudiantes: titular y suplente.

La Comisión se conformó en 2007. En ese momento por sucesivas elecciones estudiantiles fue elegido como representante de los estudiantes un alumno de 8° año (F) quien en ese momento formaba parte del Consejo Asesor como Representante Estudiantil; y su suplente (G) que estaba cursando 7° año. Al egresar (F) a finales de 2007 (G) queda como Representante titular de los Estudiantes y (F) sigue formando parte de la Comisión pero como Representante de los Egresados. En relación a las razones que fundamentan la existencia de la Comisión Evaluadora, se destaca lo expuesto por algunos entrevistados quienes sostienen que la misma se conformó para optimizar el trabajo, ya que la escuela es muy grande y sería imposible que todos participaran directamente en la autoevaluación. En su lugar, se propuso la conformación de una Comisión compuesta por los actores institucionales más representativos de todos los departamentos.

De las entrevistas realizadas, se rescatan los siguientes aportes en relación a los motivos de creación de una Comisión Autoevaluadora del Plan de Estudios:

“...se intentó conformar esta Comisión con las distintas miradas de los distintos departamentos a raíz precisamente de que el gran dilema del Plan de Estudios son las orientaciones...Entonces... se intentó cubrir los espacios de opinión para conformar la

Comisión a partir de representar precisamente los departamentos por orientación.”
(Docente miembro de la Comisión Evaluadora)

“Para optimizar el trabajo... Una Comisión primero, donde estén las voces más representativas... las voces de todos los departamentos, pero también un poco para optimizar en cuanto a la cantidad de gente. No se podría armar con una gran reunión de personal... no llegaría a buen término.” (Docente miembro de la Comisión Evaluadora)

“... porque se decidió hacer una autoevaluación y no una evaluación externa y la única manera de ejecutarla... es designando tiempos y recursos humanos para hacerlo... Obviamente no puede ser todo el plantel docente... tiene que ser una parte lo suficientemente representativa para que lo lleve a cabo.” (Docente miembro de la Comisión Evaluadora)

a) Tareas de la Comisión Evaluadora

La Comisión Evaluadora se reúne una vez por semana con horas pagas y en tiempos que se acuerdan según necesidades del proceso de autoevaluación. En estas reuniones sus miembros presentan las opiniones de los departamentos docentes o estamentos que representan y debaten puntos problemáticos del Plan de Estudios que va identificando.

En base a lo trabajado por la Comisión en las distintas reuniones, sus miembros decidieron elaborar algunos indicadores para poder comenzar con la evaluación del Plan. Para ello, construyeron las siguientes categorías: Amplitud de la formación y el Currículum en acción.

En un primer momento de trabajo, la Comisión elaboró un instrumento de evaluación tomando como referencia los indicadores antes citados. Se trata de una encuesta que fue entregada a fines del ciclo lectivo 2008 a los profesores de la escuela; de la cual, se obtuvieron 115 respuestas.

Una segunda etapa de trabajo para la Comisión será la tabulación de los datos obtenidos de las respuestas de los docentes, lo cual se llevará a cabo durante parte del año 2009.

b) Descripción del formato del Primer Instrumento para la Autoevaluación

Esta encuesta³⁰ se divide en dos partes. En una de ellas se intenta relevar información sobre el ‘**currículum en acción**’ y en la otra sobre la ‘**amplitud de la formación**’ que ofrece la escuela.

Para indagar sobre el ‘currículum en acción’, en el cuestionario se plantean preguntas sobre los datos personales del encuestado, sobre su historia académica y profesional, sobre su situación laboral, modo de ingresar al trabajo y modalidad de trabajo (estrategias de enseñanza, la satisfacción que siente al desarrollar la mayor cantidad de contenidos del programa y al trabajar con sus alumnos).

Para trabajar sobre ‘amplitud de la formación’ se presentan interrogantes para indagar sobre las tres dimensiones planteadas en relación a esta categoría:

- ✘ Con respecto a la **Formación en Lecto-escritura** preguntan sobre qué opinan los encuestados sobre el uso de la argumentación, la expresión oral y la expresión escrita en los alumnos del C.F.G. y del C.F.O. según cada orientación y si consideran importante la corrección de la ortografía y la redacción en todas las evaluaciones y su utilidad.
- ✘ En cuanto a **Formación para el Trabajo** en la encuesta se interroga acerca del trabajo y del empleo. Preguntan a los profesores si creen necesario la formación para estas dos actividades, si consideran que la escuela forma para el desempeño en ambas, sobre cómo hace la escuela para tal formación y cómo se la califica.
- ✘ En cuanto a la **Formación Política**, teniendo en cuenta que el objetivo planteado en el Plan de Estudios de la escuela para la Formación Política es “*Fomentar la construcción de espacios de participación formales e informales tendientes a la*

³⁰ El modelo de encuesta se encuentra en el Anexo nº 10.

consolidación de una cultura política, democrática y solidaria.” (Educar para el Futuro 2000: 11), los profesores debían responder sobre la Formación Política que reciben los alumnos en cada uno de los ciclos: cómo consideran la Formación Política que reciben los alumnos en el C.F.O., cómo consideran la participación política en los distintos ámbitos de la escuela, en qué grado creen que la Formación Política en la escuela logra consolidar una cultura política y democrática y en qué grado creen que la Formación Política en la escuela logra consolidar una cultura solidaria.

- ✘ Para finalizar, en la encuesta se propone que los entrevistados enuncien tres aciertos y tres dificultades del nuevo Plan.

7. El inicio de la Práctica Profesional Supervisada

Al iniciar la P.P.S., en agosto de 2008 en la E.S.C.M.B., la Comisión Evaluadora del Plan de Estudios ya había comenzado a trabajar, estaba terminando de revisar la encuesta para aplicarla a los docentes del establecimiento.

En los primeros contactos con una docente de la escuela que integra la Comisión Evaluadora y que al mismo tiempo cumple la función de Referente Institucional de la P.P.S. se anticiparon algunas problemáticas que ya se habían planteado en la Comisión, lo cual orientó la inserción en la institución.

Durante el período de exploración institucional, se propuso orientar la intervención de la P.P.S. hacia problemáticas específicas de interés institucional. En un primer momento, surgió la propuesta de trabajar sobre los T.I.C. de 4º año³¹ con eje en Ciencias Sociales y Economía y Gestión para realizar un trabajo descriptivo y comparativo. La situación problemática identificada era que los alumnos al cambiar de ciclo notaban cambios significativos en la modalidad de trabajo y esto repercutía en sus rendimientos. Inclusive en algunos casos, los chicos preferían cambiar de orientación al finalizar 5º año porque al momento de elegir no habían podido entrar a la orientación que querían, porque extrañaban a sus amigos o porque se arrepintieron.

³¹ Ver pág. 57 opinión de miembro del E.T.P.

Por su parte, una de las asesoras aportó su opinión al respecto. Creía conveniente, teniendo en cuenta la problemática identificada, que debía trabajarse con los talleres de 5º año porque era un curso en el que se podían encontrar problemáticas vinculadas con el fracaso escolar.

Ante esa sugerencia la referente institucional respondió que en los dos talleres había problemas. Porque el de 4º debiera supuestamente servir para orientar y esa sería una hipótesis a rastrear y/o comprobar.

Finalmente, convenimos en trabajar sobre los talleres de 5º año; por una parte, porque es el curso que presenta en mayor porcentaje la problemática del rendimiento, tal como lo demuestra las Estadísticas de Repitencia 2009 (**Ver Anexo nº 9**) y por lo tanto es el foco de atención de toda la escuela; por otra parte, los talleres de integración curricular era donde se podía visualizar mejor dicha problemática ya que todos los actores consultados coincidían en la opinión de que no estaban dando resultados satisfactorios.

En conjunto con el E.T.P., se acordó trabajar con los talleres de 5º año en torno a dos temas que preocupan a la escuela, que habían sido diagnosticados como puntos débiles dentro del currículum, y sobre los cuales podría ser valioso un aporte: **los Talleres y las Orientaciones**.

Al ser temas problemáticos, la Comisión Evaluadora decidió estructurar la encuesta indagándolos a partir de las categorías: Currículum en acción y Amplitud de la formación.

Durante la práctica se rescató la opinión de distintos actores institucionales: miembros de la Comisión Evaluadora, docentes que respondieron la encuesta y miembros de la institución que participan en la evaluación del Plan de Estudios desde otro lugar. Estos entrevistados adelantaron que si bien no estaban tabulados o procesados los datos de la encuesta se podía señalar que habían aparecido ciertos planteos sobre todo vinculados a los talleres y a las orientaciones que merecían una atención especial en este proceso de autoevaluación.

Entre los planteos se señalaban: falta de pertinencia en la ubicación de los T.I.C. dentro del Plan de Estudios, pocos recursos para trabajar en los talleres y problemas de rendimiento escolar dentro de estos espacios. En cuanto a las orientaciones, reconocen que la edad de elección es muy temprana, que generalmente eligen por afinidad, que hay

pocas secciones para orientaciones muy demandadas, que la oferta curricular no cubre las expectativas de los alumnos, etc.

Atendiendo a la problemática, en marzo de 2009 se dictaron desde el Gabinete Psicopedagógico (que desde este año tiene una nueva organización)³² talleres para los profesores de 5° año. Como parte de la práctica se colaboró en las tareas propias de coordinación de estos talleres.

En los distintos encuentros se analizaron las características de los alumnos de 5° año y las representaciones construidas en torno a los educandos que cursan cada orientación. Por lo tanto, lo abordado en los talleres constituye un importante aporte para esta práctica y será recuperado oportunamente en este informe.

Una última tarea, propuesta por el Gabinete Psicopedagógico durante este período de inserción, tuvo que ver con la sistematización de entrevistas a repitentes de las distintas orientaciones de 5° año 2009. Esta actividad brindó la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de acción por parte del E.T.P. De esta manera, se pretende avanzar hacia el objetivo de trabajar en relación a las problemáticas identificadas en la escuela, sobre todo atendiendo al problema de rendimiento en 5° año. En relación al tema, se informó que se seguirán desarrollando acciones vinculadas a proyectos de seguimiento a alumnos y talleres destinados a profesores.

8. Para finalizar...

Según lo expuesto en este capítulo, se podría afirmar que los Planes de Estudios han sido a lo largo de la historia de la E.S.C.M.B. elementos o sistemas importantes para su funcionamiento. Entre los componentes que los definen, incluyen propósitos generales, objetivos, contenidos de las distintas asignaturas, metodologías de trabajo,

³² Funcionamiento del E.T.P.:

Hasta el año 2000: un psicólogo trabajaba con cada una de las secciones de 1° a 8°.

A partir del año 2000: hay un psicólogo para cada una de las secciones de 1° a 4° año; a partir de 5° el psicólogo toma la sección de la orientación donde hay más alumnos que conoce de su trayectoria anterior.

A partir de 2009: se trabaja de 1° a 4° año cada uno con un psicólogo. En 5° y en 6° año dos psicólogas arman proyectos vinculados a la retención escolar, principalmente; en 7° y 8° año otras dos psicólogas toman el proyecto de orientación vocacional y de orientación para el trabajo (**Ver Anexo 'Entrevista a Coordinadora miembro de la Comisión Evaluadora' y Anexo 'Taller de Profesores de 5° año'**).

propuestas para la enseñanza, el aprendizaje y evaluación; lo que ha venido orientando el trabajo de las distintas áreas en esta escuela.

A partir de lo mencionado anteriormente, se puede advertir que la evaluación del Plan de Estudios es un proceso importante para la institución, ya que se analizan los lineamientos y propuestas académicas de la misma, sus acciones y resultados. Se podría decir que esta valoración se manifiesta además en que los actores institucionales han decidido realizar ellos mismos su autoevaluación atendiendo las voces de todos los miembros de la escuela, principalmente a través de la participación de representantes de los distintos claustros y áreas del colegio en la Comisión Evaluadora del Plan.

Tal como se ha expresado en estos primeros capítulos, la intervención durante esta práctica tuvo como objetivo realizar un aporte a esta Comisión Evaluadora atendiendo a los puntos que demandaban más atención; lo cual se realizó a partir de recolectar información a través de entrevistas, observaciones y análisis de documentos. En consecuencia, al haber referido sobre el estado de avance en el proceso de autoevaluación del Plan de Estudios de la escuela, en los capítulos siguientes el trabajo consistirá básicamente en la presentación de la sistematización y análisis de la información recabada.

CAPÍTULO III:

PRODUCCIÓN DE LA PRÁCTICA: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS

La intención de este capítulo es ofrecer la sistematización de la información relevada durante la práctica. Para ello no sólo se remite al material empírico de recolección sino también a aportes teóricos que tienen importancia para triangular la información obtenida.

En un primer paso se hace mención a las características del Plan de Estudios: objetivos para el nivel secundario, fundamentación, estructuración y, además, sintéticamente la comparación entre el Plan vigente y el anterior con el fin de destacar las innovaciones introducidas.

Posteriormente, se hace referencia a los talleres y a las orientaciones; no sólo describiendo cada uno de estos temas sino también identificando y categorizando sus ejes problemáticos.

Finalmente, en la última parte de este capítulo se desarrolla una descripción de las tareas realizadas durante la práctica supervisada.

1. Objetivos del Nivel Secundario

En este apartado se hace referencia a los objetivos del nivel secundario de la E.S.C.M.B. según el actual Plan de Estudios.

De acuerdo a la fuente de referencia (Educar para el Futuro 2000) los objetivos de la escuela tienen que ver con la idea de formar adolescentes críticos, creativos y participativos que tengan una formación que desarrolle aptitudes para el estudio comprensivo y la apropiación de conceptos y procedimientos, para poder seguir estudiando en los distintos campos del conocimiento.

Además, otra de las intenciones planteadas desde la institución educativa es promover el valor de la responsabilidad en la formación del estudiante enseñándoles las técnicas del trabajo aplicadas a las distintas áreas del saber considerando la necesidad de

un aprendizaje permanente que se extienda más allá de la escuela y se desarrolle durante toda la vida. Para cumplir en parte lo explicitado en estos objetivos, dentro de la oferta curricular -según el documento del Plan de Estudios- se encuentran los espacios curriculares de integración (disciplinar e interdisciplinar) que se centran en la producción y adquisición de conocimientos y en su comunicación a través del ejercicio de competencias discursivas amplias.

Otros objetivos que se plantean guardan relación con los anteriores. Dentro de este grupo se destacan: desarrollar la capacidad de expresión e interpretación de diferentes códigos lingüísticos y artísticos, promover hábitos y actitudes de solidaridad y cooperación en el trabajo cotidiano y en el marco de actividades relacionadas con “*la sana competencia*”, según expresión textual del documento curricular (Educar para el Futuro 2000: 11).

Se propone, también, desde la escuela fomentar la construcción de espacios de participación formales e informales con el fin de consolidar una cultura política democrática y solidaria.

En la fuente citada se explicita la idea de posibilitar, a través de las distintas orientaciones, una primera opción en relación con el campo de conocimiento que permita avanzar en estudios de nivel superior y promover una formación profesional amplia que facilite el desempeño de los egresados en el campo laboral.

En relación a la Educación Física, uno de los objetivos de la escuela tiene que ver con facilitar el desarrollo físico armónico en el que el movimiento y la reflexión sobre la acción permitan valorar progresivamente el propio cuerpo y sus posibilidades.

De acuerdo a lo expresado en estos párrafos se podría decir que para la escuela cobra especial relevancia la formación de un alumno crítico y participativo que sea instruido en el aprendizaje estratégico de distintas técnicas, que le permita seguir estudiando en el futuro y que le posibilite desempeñarse dentro del mercado laboral. Según lo expuesto, desde la escuela se valoran **los T.I.C. y las Orientaciones** como espacios en los que se les enseña a los alumnos a trabajar, tanto para el ámbito académico como del mercado laboral.

2. Fundamentación

La documentación sobre el actual Plan de Estudios hace referencia a distintos temas. Uno de ellos se relaciona con la fundamentación del mismo. Sobre este tema se plantean algunas cuestiones referidas a: en primer lugar, al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; y en segundo lugar, a la evaluación. La referencia a estos puntos se basa en la consideración de que las decisiones institucionales guían las prácticas de los actores.

En relación al primer punto, en la fuente consultada se señala que la escuela se adscribe al enfoque que entiende al conocimiento como un proceso de construcción social, en el marco de la cultura e históricamente condicionado. Desde esta perspectiva, la producción, circulación y apropiación del conocimiento se da a través de instituciones creadas por la sociedad y entre esas instituciones se destaca la escuela. Tomando en cuenta estas ideas se explicita que la enseñanza es también una problemática de índole cultural, en la que se juegan las relaciones entre el docente que enseña, el alumno que aprende y el contenido a enseñar en una institución determinada en espacios y tiempos concretos.

Desde esta perspectiva, la institución considera que la enseñanza es una red viva de intercambios simbólicos lingüísticos, mediante procesos de creación y transformación de significados. En el proceso de enseñanza contemplan el conocimiento científico seleccionado como la cultura experimental de docentes y alumnos.

En cuanto al aprendizaje, la escuela adopta un enfoque constructivista según el cual el aprendizaje constructivo tiende a producir resultados más estables y duraderos. Consideran que por medio del aprendizaje se incorpora la cultura y que las funciones psicológicas se generan a partir de las interacciones sociales; respondiendo no tanto a una dotación natural del sujeto sino, sobre todo, a un diseño cultural. Desde la institución, las estrategias de enseñanza se piensan en función de los contenidos específicos de las áreas y de la edad e intereses de los educandos.

En el documento de aprobación del Plan se destaca que constituyen elementos estructurales del mismo determinados puntos; los cuales, según se señala son una preocupación clave para la escuela. Estos puntos son: los resultados de los aprendizajes, conceptos, habilidades, procedimientos, estrategias y hábitos sociales.

Además, en esta institución se incluye como estrategia de enseñanza la utilización de las guías por espacio curricular para todos los alumnos como metodología común de la escuela.

En relación al segundo punto que se trabaja en la fundamentación, la evaluación, la institución considera que es una cuestión pedagógica compleja, tanto por la responsabilidad social que ella implica como por los diversos significados que los actores atribuyen al proceso. Desde esta perspectiva se entiende por evaluar “...*al acto de conocimiento, de interrogación y de problematización que posibilita conocer cómo ingresaron al curso los alumnos, cómo son las interacciones en el aula, cuáles son los procesos de apropiación de saberes por parte de los alumnos y las formas de desarrollo personal que han adquirido.*” (Educar para el Futuro 2000: 13)

Desde la escuela, entonces, se sostiene que la acreditación es una responsabilidad social y además se considera que la acción de acreditar responde a una lógica que implica otorgar un valor al resultado del aprendizaje evidenciado por el alumno de acuerdo a pautas preestablecidas.

En cuanto a la evaluación institucional, la escuela destaca que por su carácter de escuela experimental necesita de manera sistematizada conocer el resultado de sus proyectos y el impacto que éstos tienen en la sociedad. Aseguran que el fin de la evaluación institucional en el Manuel Belgrano es básicamente revisar las prácticas escolares cotidianas y realizar un seguimiento de su propuesta curricular con el propósito de tener en cuenta algunos puntos para su posterior modificación. Además, en los documentos del Plan de Estudios se cita la metodología que se va a seguir para este tipo de evaluación y se define como explícita, deliberada y organizada.

3. Comparación entre los Planes de Estudios 1969 y 2000

En este punto básicamente se intenta comparar algunas características del Plan de Estudios actual con las de su antecesor con el fin de comenzar a analizar qué lugar tienen las dos temáticas elegidas para trabajar; es decir, talleres y orientaciones, dentro de esta nueva currícula.

El Plan de Estudios 2000 se organiza en ciclos como el Plan 1969 y al igual que él comprende 8 años de estudios. Uno de los puntos que diferencia el Plan actual del Plan anterior es la estructura de los ciclos. El Plan 2000 tiene dos ciclos uno de Formación General, que comprende 1º, 2º, 3º y 4º año; y otro de Formación Orientada, que comprende 5º, 6º, 7º y 8º año.

El Plan 1969 tenía un ciclo inicial de Introducción y Orientación de tres años, un ciclo intermedio de Formación General y Profesional de 4 años y un ciclo final de un año con orientación en Ciencias Naturales o en Ciencias Económico-Sociales. En 1982, se produjo una modificación en los años de duración de cada ciclo en el Plan de Estudios 1969: el ciclo inicial continuó siendo de tres años, el intermedio se redujo a tres y el final se elevó a dos años.

Planes de Estudios

Plan 1969 ³³	Año 1982 ³⁴	Plan 2000
1º Ciclo Inicial: 3 años de Introducción y Orientación.	1º Ciclo Inicial: 3 años.	1º Ciclo de Formación General: 4 años de estudios.
2º Ciclo Intermedio: 4 años de Formación General y Profesional.	2º Ciclo Intermedio: 3 años.	2º ciclo Ciclo de Formación Orientada: 4 años de estudios. Se ofrece: - Orientación en HCS. - Orientación en CN. - Orientación en EyG.
3º Ciclo Final: 1 año diversificado en Ciencias Naturales y Ciencias Económico-Sociales.	3º Ciclo Final: 2 años. Se ofrece orientaciones en: Económico-Social y Ciencias Naturales.	

³³ Al terminar el 7º curso se otorgaba el título de Perito Mercantil.

Al terminar el 8º curso se otorgaba el título de “Bachiller Perito Mercantil con Orientación *Económico-social* o con *Orientación Científica*”, según la orientación elegida.

³⁴ Egreso: al finalizar el 8º curso, se otorgaba el título de “Perito Mercantil-Bachiller”.

Con la incorporación de la Informática al currículo del nivel medio de la escuela en agosto de 1992, el título de acreditación del secundario se amplía al de “Bachiller con orientación en Informática.”

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, en el Plan 1969 se ofrecían dos orientaciones: Económico-Social y Ciencias Naturales. El Plan 2000 tiene tres orientaciones: en Ciencias Naturales, en Ciencias Sociales y en Economía y Gestión de las Organizaciones.

En el actual Plan de Estudios, la formación orientada se inicia en 5° año, profundizándose en 6° y 7° y al finalizar 8° año los alumnos egresan con el título de Bachiller Orientado. De acuerdo al material bibliográfico de consulta, los contenidos orientados actúan, a su vez, como punto de partida y sustento de la formación técnico-profesional, la cual se concentra en los tres últimos años del Plan de Estudios y permite la obtención de una tecnicatura básica, la que profundiza los contenidos de la orientación.

En cuanto a los espacios curriculares de cada Plan de Estudios cabe recordar que el Plan 1969 comprendía asignaturas distribuidas en diversas áreas a través de los ciclos. Las áreas eran Formación científica, Formación social y Formación expresiva; y como ya se mencionó en el capítulo de Análisis Situacional, entre los espacios curriculares del Plan 2000 se encuentran las asignaturas que se agrupan en líneas curriculares y los talleres de integración curricular (**T.I.C.**).

A partir de esta consideración se podría afirmar que en la currícula del Manuel Belgrano ocurrieron distintas transformaciones. Se modificó la oferta académica sobre todo en lo que a materias respecta y se incluyeron como espacios curriculares los T.I.C. que son identificados como la gran innovación de la nueva propuesta.

4. Análisis del Plan de Estudios 2000

Para analizar estas cuestiones vinculadas a la estructura del Plan de Estudios se toma como referencia el aporte de I. Goodson; autor que también es rescatado por miembros del Manuel Belgrano para el análisis de este currículum durante su diseño, tal como se expresa en una compilación a cargo de la Prof. Martha Ardiles del año 2003, ya citada en el capítulo anterior.

Goodson (2000), en referencia a la historia del currículum, plantea que se han ido construyendo tradiciones al interior de las disciplinas y que están vinculadas con los

orígenes de las clases sociales y los destinos ocupacionales de los alumnos. El autor menciona tres tradiciones: la tradición académica, relacionada al conocimiento de alto prestigio; la tradición utilitaria, vinculada a la formación profesional y la tradición pedagógica, relacionada a los procesos de aprendizaje, descubrimiento e investigación de los alumnos. Estas tradiciones, según lo analizan miembros del Manuel Belgrano, dentro de la actual propuesta han ido desencadenando conflictos en el marco de las disciplinas entre los grupos profesionales; por el poder, por el prestigio o bien en defensa de sus propios discursos.

Para los actores de la escuela, en el campo curricular que conforma el Plan de estudios 2000 están presentes estas tres tradiciones: *“Lo académico tal vez recuperando las voces del pasado y lo utilitario quizá como el signo del futuro. La tradición pedagógica está presente pero aún inconclusa, quizá aquí otras tradiciones se cruzan, y los problemas de formación son otro enigma.”* (Ardiles M. comp., ob. cit.: 19).

De acuerdo a miembros de la institución, las disciplinas que tienen modalidades fuertemente vinculadas a la tradición pedagógica, según las coyunturas y las condiciones de cada contexto social, se han permitido dentro de la actual propuesta un desplazamiento hacia otros modos de trabajo y organización, contextualizando la experiencia social y comunitaria en sus temáticas y formas de abordaje; llegando a conformar un espacio curricular específico (o con mayor independencia del resto). Se trata de **Talleres de Integración Curricular**, en los que se trabaja cuestiones vinculadas a las técnicas de aprendizaje tradicional e informático y los procesos de investigación, según los distintos campos disciplinares.

A partir de estas innovaciones en la oferta académica del Manuel Belgrano podríamos afirmar que hay cambios en la estructura de poder dentro de la modalidad de enseñanza de la escuela ya que, según Goodson, la tradición pedagógica cuestiona la existencia del lugar del especialista como el único poseedor del saber y la figura de autoridad total en el aula (Goodson en Ardiles M. comp., ob. cit.: 16). Es así que la inclusión de estos espacios en los cuales predomina esta tradición darían lugar a nuevas formas de participación del alumnado; quienes se inician en la investigación con la guía del profesor llegando a ser los protagonistas (agentes activos) de sus propios procesos de aprendizaje.

Los autores del documento, explicitan en su análisis que a partir de estas consideraciones es que se pensó en los T.I.C., los cuales recorren transversalmente el currículum y proponen miradas oblicuas a las disciplinas. En estos espacios, según los planteos, se realiza una apuesta a los trabajos de investigación y descubrimiento por parte de los alumnos. Intentan superar la idea de fragmentación del conocimiento por la búsqueda de un modo de articular disciplinas alrededor de problemas de la realidad que implica: por una parte, nuevos posicionamientos epistemológicos, didácticos y organizativos en la escuela; y, por otra parte, la inclusión de cuestiones que se inscriben en la historia laboral y profesional del Manuel Belgrano. El taller se entiende en el nuevo currículum como: “...un dispositivo metodológico que apunta a la producción de conocimiento y se configura mediante un ejercicio de investigación donde docentes y alumnos participan activamente. Se desarrolla en el marco de un proceso grupal en el que se recupera información, integrando hacer y pensar en la ejecución de un proyecto...” (Ardiles M. comp., ob. cit.: 17).

En la fuente de referencia se cita que el actual currículum escrito es producto de diversas luchas por el prestigio, o los lugares de más prestigio en el campo. En estas luchas los agentes o actores intervinientes se enfrentan, según Goodson, por tradiciones más académicas, más utilitarias, más pedagógicas y las disputas se originan en los campos de conocimiento de los que provienen los actores en juego, los profesores y su formación (Ardiles Martha comp., ob. cit.: 17). Por ejemplo, los profesores de los T.I.C. provienen de campos de formación diferentes dentro de la Universidad, y no quieren renunciar a lo académico, en un espacio que teóricamente privilegia un giro a lo cotidiano para luego retomar cuestiones abstractas vinculadas al conocimiento seleccionado a medida que los alumnos trabajan otros espacios del currículum.

Desde este punto de vista, de acuerdo al análisis, el trabajo interdisciplinario se hace difícil por las jerarquías de las disciplinas. Este prestigio -basado en la suposición de que hay materias más académicas y utilitarias compensadas en instancias de investigación y reconocimiento público- interfiere a la hora de intentar relaciones interáreas, interdisciplinarias, con la finalidad de enseñar en la línea de la pregunta, de la indagación, del enigma.

5. Los Talleres de Integración Curricular

Según lo expuesto anteriormente en relación a los T.I.C., estos espacios son una innovación en el Plan de Estudios de esta escuela. Son espacios curriculares incluidos en todos los años de la oferta académica del nivel medio de la institución y por su disposición se podría afirmar que recorren transversalmente el currículum.

De acuerdo a la documentación analizada, la idea de los talleres fue objeto de debates y se concluyó que “...*la integración curricular y el desarrollo de competencias relacionadas con la investigación y la producción de textos facilitan la comprensión de la pluridimensionalidad de lo real y garantiza a los estudiantes una formación que le permita continuar estudiando y desempeñarse efectivamente en el campo laboral...*” (Ardiles M. comp., ob. cit.: 72).

Según las distintas fuentes escritas consultadas, estos talleres tienen la intención de desarrollar capacidades en los alumnos en distintas modalidades de producción intelectual, constituyendo una respuesta metodológica que reúne el pensar y el hacer en base a un proyecto. Esta propuesta es un aprender haciendo que exige la participación activa de todos los talleristas, docentes y alumnos, favoreciendo el trabajo grupal y la cooperación. Al potenciar la participación se requiere de técnicas que faciliten el proceso grupal, la cooperación, la solidaridad, la resolución conjunta de problemas. Justamente, proveer de tales técnicas es una de las tareas de las disciplinas que forman parte de este espacio.

5.1 Acercamiento a las prácticas de los T.I.C.

Según la información relevada (material teórico de referencia, observaciones y entrevistas), se podría afirmar que la intención de los talleres es brindarle a los alumnos de forma gradual las herramientas necesarias para enseñarles a trabajar, no sólo en relación a la investigación sino también a la producción económica e intervención social. Los talleres del C.F.G. básicamente proveen herramientas relacionadas a las técnicas de estudio y la informática, mientras que los del C.F.O. las herramientas propias de cada orientación.

Si bien los talleres de 3° y 4° tienen la intención de colaborar para que el alumno elija qué orientación seguir, está presente la preocupación acerca del logro de tal objetivo. Es por ello que surgió la invitación a realizar un acercamiento al departamento de Estrategias de Estudio para rescatar la visión del equipo sobre los talleres y las orientaciones. Dicho departamento tiene a su cargo el dictado de la asignatura del mismo nombre que los alumnos cursan durante sus primeros cuatro años de estudios. A su vez, en los talleres de los dos últimos años del ciclo inicial los educandos tienen un primer contacto con los contenidos de las orientaciones los cuales son trabajados en forma integrada con Estrategias de Estudio e Informática.

Por los motivos citados, en este apartado se hace referencia tanto a los talleres de la formación orientada como a los de la formación general rescatando para su análisis los aportes realizados puntualmente por una docente del departamento de Estrategias de Estudio con funciones de coordinación.

5.1.1 Talleres del Primer ciclo

a) Los T.I.C. del primer ciclo desde los documentos...

La escuela se enorgullecía del espacio curricular llamado Estudio Dirigido. En el momento del cambio curricular, desde la institución, se consideró pertinente rescatarlo porque había dado interesantes resultados con los alumnos. En ese momento, se revisó el enfoque y los contenidos de esa asignatura y se decidió vincularlo con la Informática y en algún punto con las orientaciones.

En la compilación realizada por Martha Ardiles (ya citada) se hace referencia a la modalidad de trabajo del taller del primer ciclo en el que participa Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar. En el mismo se plantea que el ‘Taller de Estudio’ es visto como una posibilidad de integrar estrategias de aprendizaje y contenidos específicos de las disciplinas.

Para describir el trabajo en el taller, los autores citan a Santoni Rugiu quien en “Nostalgias del maestro Artesano” explica ‘los talleres medievales’ recuperándolos como espacios en los que la educación estaba dada principalmente por el aprendizaje de

una tradición hecha de conocimientos y habilidades profesionales; sostenido por un rasgo distintivo que era el “secreto” de esos procedimientos para enseñar y de los ritos para iniciar gradualmente a los aprendices. Este autor, también explica el aprendizaje minucioso de técnicas en ausencia de textos escritos, por lo menos hasta el siglo XVII. Quienes analizan estas ideas, expresan que encuentran en estos talleres “indicios” de procedimientos, estilos, tácticas, estrategias, técnicas, que con la historia de la escolarización y el desarrollo profesional fueron tomando diversas configuraciones.

Desde este punto de vista, el taller apuntaría a que el docente realice un trabajo que permita hacer cambiar el modo de operar de los alumnos con el conocimiento. Para ello desde la propuesta se pretendería integrar teoría-práctica, intenciones pedagógicas e ideas previas de los alumnos.

Desde la asignatura Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar expresaron que el taller debe sostenerse apuntalado desde el dispositivo grupal y lo fundamentaron recuperando los aportes de otro autor, De Brasi; para quien el grupo se hace o más apropiadamente siempre se está haciendo a partir de los entrecruzamientos y atravesamientos de lo individual en un espacio estructurante de lo social-histórico (De Brasi en Ardiles M., ob. cit.: 35).

De acuerdo a fuentes de referencia, el taller trata de superar la mirada disciplinada atendiendo al reclamo institucional que se realizaba desde décadas anteriores a la revisión curricular, analizando la posibilidad de una relación teoría-práctica y un mayor acercamiento de la escuela a la realidad. Con lo anterior se alude a lo ya referido anteriormente en relación a que el Plan de Estudios 1969 pasó por un período de represión militar por lo que tuvo dificultades para su implementación (no se pudo aplicar integralmente, etc.); y una vez recuperada la democracia, entre 1984 y 1994, se comenzó tal como se expresa en las Memorias de Aguiar “...una lenta tarea de *restañar las heridas dejadas por el proceso militar...*” (Aguiar de Zapiola L., ob. cit.: 3) Por ejemplo, durante la gestión de Delia Beltrán de Ferreyra (entre 1989 y 1994) se comenzaron a revisar contenidos y metodologías de enseñanza pero, como también ya fue mencionado, la oferta académica no se modificó en términos generales.

Pasó el período de autoritarismo en Argentina y acaecieron distintos sucesos a nivel mundial, distintas investigaciones brindaban nuevos aportes teóricos a la ciencia, se modificaron los patrones de producción y la organización del trabajo por lo que la

sociedad había cambiado sus reclamos. Por lo tanto, quedaba pendiente una nueva revisión de enfoques, contenidos y metodologías por parte de la escuela. El Plan 1969 no tenía espacios curriculares de integración pero se dice que en la escuela el trabajo interdisciplinario había sido un reclamo permanente durante las últimas décadas porque se le reclamaba a la educación la relación de la teoría y la práctica y un mayor acercamiento de la escuela a los problemas de la realidad (Aguiar de Zapiola L, ob. cit.).

Según el departamento de Estrategias de Estudio se habla de aproximación interdisciplinaria en dos sentidos. Uno de ellos implica el acercamiento desde la comunidad científica compuesta por quienes investigan sobre los procesos de aprendizaje y las disciplinas a ser enseñadas, lo que incluye cómo se imbrican los contenidos y se reestructuran para ser enseñados. El otro sentido, se refiere al momento en el cual se pone en práctica la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos (Aguiar de Zapiola, ob. cit.).

Así, teniendo en cuenta las demandas solicitadas, se conformaron los T.I.C. que tuvieron el objetivo inicial de extensión a la comunidad por lo que su nombre es citado en algunos apartados del Plan de Estudios como ***“Talleres de integración curricular con extensión a la comunidad”***.

Según bibliografía de consulta, para el Departamento de Estrategias de Estudio, en el Taller podrían reconocerse estrategias de aprendizaje generales para todas las disciplinas en los primeros años del Plan de Estudios para luego acercarse gradualmente a las lógicas disciplinares, con otras construcciones culturales que se desarrollan en la propuesta.

En el documento anteriormente citado, también se expresa que el taller puede recuperar especialmente la experiencia de metacognición planteada desde las experiencias anticipatorias. Los autores expresan que metacognición refiere al conocimiento que tienen los alumnos de sus procesos cognitivos y al control que ejercen sobre ellos (Ardiles M. comp., ob. cit.). Desde este punto de vista, el eje estaría puesto en la toma de conciencia de los productos y los procesos cognitivos, y en la posibilidad de iniciar su autorregulación.

Prescripciones curriculares

A continuación se presentan los objetivos y contenidos de cada una de las disciplinas que conforman los T.I.C. del C.F.G. en la E.S.C.M.B.

Taller: Estrategias de Estudio.

Objetivos:

- Reconocer en los primeros años estrategias de estudio generales a todas las disciplinas para iniciarse gradualmente en acercamientos disciplinares con otras construcciones culturales tales como Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- Integrar estrategias y aprendizaje con los contenidos específicos de las disciplinas.

Eje General: Estrategias cognitivas para la construcción de conceptos y el cambio conceptual. Ejes transversales de los cuatro años: la metacognición y la comunicación.

Contenidos mínimos:

1º año:

Eje: Estrategias para acceder al conocimiento.

Historia personal de los aprendizajes: “la biografía escolar”. El valor del estudio. El valor de la pregunta para aprender: la actitud interrogativa. La observación: una herramienta para leer la realidad. El conocimiento a partir de los textos: a) las bibliotecas, función y práctica de su uso; b) los libros: partes, características, funciones. Análisis y práctica en relación al estudio.

2º año:

Eje: Estrategias de análisis y comprensión de textos escritos.

Historia personal de los aprendizajes “cómo leo para estudiar”. Prelectura: el contexto de los textos, tipos de textos, valor de los conocimientos previos. Lectura: global, analítica, de reconstrucción. Postlectura-escritura: resúmenes. Esquemas según los tipos de textos.

3º año:

Eje: Estrategias de reorganización de la información.

Historia personal de los aprendizajes “como elaboro y organizo mi proceso de estudio”. El grupo como productor de conocimiento. El trabajo cooperativo. Estrategias de organización: cuadro sinóptico, esquemas, mapa conceptual, informe escrito. Aplicación en áreas disciplinares.

4º año:

Eje: Estrategias para comunicar la información.

Historia personal de los aprendizajes “la reconstrucción de la biografía escolar en relación al estudio”. El trabajo de elaboración personal para estudiar. Participación en debates y toma de decisiones. El pensar acerca del pensar: estrategias metacognitivas. La comunicación del conocimiento: expresión oral. El alumno autónomo para estudiar. Trabajo Final. Aplicación en áreas disciplinares.

Informática

Objetivos para el C.F.G. y para el C.F.O.:

- Desarrollar aptitudes para el manejo y aplicación de distintas herramientas informáticas para posibilitar el trabajo interdisciplinario utilizando la informática como elemento auxiliar.

Eje: Enseñanza de las herramientas informáticas básicas.

Contenidos:

Los talleres de informática se desarrollarán por niveles en función de los conocimientos previos de los alumnos. En 4º año, cierre del C.F.G., se trabajará en experiencias de integración de las herramientas aprendidas. En el ciclo de formación especializada los docentes de Informática trabajarán por especialidad en función de software específico. En este ciclo se trabajará durante el primer cuatrimestre sobre contenidos de informática y en el segundo cuatrimestre en talleres interdisciplinarios sobre los ejes definidos por cada una de las áreas.

Nivel 1:

1. Introducción a entorno Windows 97/98 (S.O.- Herramientas del sistema)
Procesador de texto (Word 97)

2. Programas de autoedición-desarrollo de aplicaciones multimedias (Neobook-Superlink).

Nivel 2:

3. Planilla de cálculo: (Excel).
4. Introducción al diseño gráfico (Paint Shop – PowerPoint).

Nivel 3:

5. Introducción al hipertexto (Word 97) y al tratamiento de la Información (INTERNET)

Seminarios optativos:

6. Introducción al diseño de las páginas WEB.
7. Introducción a la Base de Datos.
8. Conceptos de programación, aplicación en Base de Datos.
9. Diseño de páginas WEB con base de datos.

b) Los T.I.C. del primer ciclo desde su concreción...

Los T.I.C. de 1º y 2º año son anuales. Comprenden este espacio Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar con una carga horaria de tres horas cátedras por semana e Informática con una carga de dos horas cátedras semanales.

Los talleres de 3º y 4º tienen eje en una materia de la orientación³⁵. El taller de 3º año es anual. Se dicta Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar, dos horas cátedras semanales; Informática, que tiene una carga horaria de una hora cátedra semanal pero a partir de este curso se dicta quincenalmente y CN con una carga horaria de tres horas cátedras semanales.

Los T.I.C. de 4º año son cuatrimestrales. En el 1º cuatrimestre el taller para algunos alumnos se da con eje en EyG y para otros con eje en HCS; en el 2º cuatrimestre viceversa. En estos talleres Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar

³⁵ Por materia o asignatura eje se entiende la asignatura central que se trabaja en el taller; la/s otra/s que participan del espacio reciben el nombre de materia/s o asignatura/s auxiliar/es.

tiene una carga horaria de dos horas cátedras semanales, Informática también tiene una carga de una hora cátedra por semana; al igual que las materias ejes de dictado semanal.

Al cambiar de cuatrimestre en 4º año lo único que se modifica en los talleres de este curso son los profesores de la especialidad porque los de las otras asignaturas se mantienen.

En la práctica, los talleres del C.F.G. trabajan de la siguiente manera: en 1º y 2º año se acuerda un eje temático para que todo esté vinculado con él. En el caso de los talleres de 3º y 4º se trabaja en torno a un eje temático planteado al comienzo del año y todos los textos refieren al mismo. Para estos talleres del primer ciclo, de acuerdo a docentes de la asignatura Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar con funciones de coordinación, la cuestión de juntarse entre los profesores no está prevista institucionalmente y por los horarios de cada profesor resulta difícil de concretar.

En estos talleres los docentes realizan dos planificaciones. Una que se hace desde Estrategias y otra que elaboran los profesores en su conjunto. Además, esta planificación se puede modificar de acuerdo a las necesidades de cada parte. Estrategias de Estudio por ejemplo se pone a disposición de la materia eje. Según las necesidades de la materia de la orientación, cuando esta última trae textos para trabajar, Estrategia enseña sobre el uso de recursos de aprendizajes para estudiar el texto.

Estas planificaciones se realizan teniendo en cuenta un programa de asignatura/s, el cual varía menos que las planificaciones. En él está pautada la secuencia de contenidos, las instancias de integración y la modalidad de evaluación.

Desde Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar se trabajan contenidos relacionados a las técnicas de estudio utilizando diversas estrategia de aprendizaje: *“...habilidades de pensamiento y procedimientos de lectura comprensiva, análisis de texto, comunicación y organización de la información, estrategias orales, estrategias de escritura... aproximación a estrategias que tienen que ver con la metodología de investigación científica...”* (Entrevista a docente de Estrategias con funciones de coordinación)

Además, esta asignatura enseña sobre estrategia de trabajo grupal y este año desde el departamento se proponen profundizar en este punto. La docente expresa que la escuela tiene el objetivo de formar en el pensamiento estratégico y que uno de los puntos que esta idea implica sería el trabajo en grupo, lo que ha ocasionado algunos

problemas en años anteriores. La coordinadora opina que ésto tiene que ver con: *“...el enfoque... del nuevo Plan, de formar alumnos estratégicos o de formar el pensamiento estratégico; tiene que ver... con que los alumnos aprendan a pensar antes de actuar, a tomar decisiones en base a distintas alternativas para resolver alguna situación de aprendizaje...”*

Los alumnos en estos talleres trabajan a partir de guías. Algunas son guías elaboradas en conjunto con profesores de las otras asignaturas que integran el taller y otras son guías particulares de cada uno *“...eso depende de las posibilidades de acuerdo que van surgiendo...”*, comentó la entrevistada.

Entre los objetivos que la docente menciona, se destaca:

- Lograr el desarrollo del pensamiento estratégico.
- Aprendizaje del trabajo en grupo (grupo cooperativo) para realizar producciones escritas.
- Defensa oral de esa producción.
- Manejo de herramientas informáticas para permitir ir realizando la producción escrita en sucesión de borradores que son monitoreados por el docente.
- Aprendizaje de la autogestión: se trabaja en base a un cronograma que es elaborado junto con los alumnos y el docente pauta las tareas y después va haciendo como un seguimiento, un monitoreo de eso que está pautado.
- Posibilidad de Integración: a través de una producción integran los contenidos que se trabajan durante el año.

En los talleres de 3º y 4º, como ya se hizo mención en distintas oportunidades, se realiza una aproximación a las orientaciones. Desde el departamento de Estrategias, en relación al tema, comentan: *“...hay una aproximación al enfoque metodológico de la ciencia... está como incipiente pero ya en 3º y 4º aparece...”*. Sobre este mismo punto, distintos entrevistados aseguran que estos talleres no estarían cumpliendo definitivamente su propósito porque la aproximación a las orientaciones es efectivamente muy superficial en relación al nivel de profundidad que progresivamente va teniendo cada orientación en los últimos años.

Para finalizar, en cuanto al trabajo en los talleres de los dos últimos años del C.F.G., la docente con funciones de coordinación de uno de los departamentos que participan en los mismos, dijo: *“...traemos textos de Ciencias Naturales o de Ciencias*

Sociales siempre discutimos desde las dos miradas, desde la mirada de la comprensividad para nosotros y desde la mirada disciplinaria, siempre. Por lo general no trabajamos ningún texto que no haya sido primero discutido con todos porque me parece que el desafío y lo más difícil es esto de poder respetar las fronteras de cada disciplina pero a su vez poder construir ese espacio compartido.”

De acuerdo a lo expuesto, se puede afirmar que el taller es un espacio construido para enseñar a trabajar a los alumnos con herramientas brindadas desde las distintas disciplinas que lo componen y las enseñanzas de éstas se realizan en forma gradual, lo que permite construir y reconstruir lo aprendido.

5.1.2 Talleres del Segundo Ciclo

a) Los T.I.C. del segundo ciclo desde los documentos...

En los talleres del segundo ciclo participan la materia eje, que tiene una carga horaria de tres horas cátedras semanales, cuyos contenidos son trabajados en forma central; y la asignatura auxiliar, Informática, con una carga de una hora cátedra semanal, que brinda las herramientas necesarias para que sean aplicadas durante el proceso de investigación en la elaboración del informe final. La asignatura eje se dicta 80' semanalmente y 40' quincenalmente; y la auxiliar, un módulo de 80' cada 15 días.

Prescripciones curriculares

De acuerdo a las fuentes consultadas, entre los contenidos planificados para cada taller, se encuentran:

- **Ciencias Naturales**

Objetivos del área para el C.F.G.:

- ⊗ **Considerar las Ciencias Naturales como una estructura conceptual abierta**

y dinámica en permanente revisión y crítica, aceptando el carácter provisional de las teorías científicas.

- ⊗ Entender los métodos que caracterizan el trabajo planificado de los hombres y mujeres que se dedican al estudio de las Ciencias Naturales y que constituyen estas ciencias.
- ⊗ Desarrollar competencias analítico-sintetizadoras, integrando contenidos que le permitan aplicar sus conocimientos de Ciencias Naturales en la resolución de problemas reales.
- ⊗ Interpretar el objetivo de estudio de algunas disciplinas que conforman las Ciencias Naturales (Biología, Física y Química) rescatando la relevancia de los contenidos procedimentales propios de toda ciencia empírica.
- ⊗ Utilizar correctamente el lenguaje específico de cada una de las disciplinas abordadas en la currícula de Ciencias Naturales.
- ⊗ Explicar fenómenos de la Biología empleando conceptos de física y química.
- ⊗ Evaluar el rol preponderante del hombre en la conservación de la naturaleza.

Taller de 3º año: *Problemática de las adaptaciones en los seres vivos.*

Las adaptaciones estructurales, fisiológicas y/o conductuales de los organismos para sobrevivir en determinado ambiente.

Su relación con los procesos evolutivos y la biodiversidad. Adaptación de los organismos vegetales y animales a ambientes acuáticos, terrestres y de transición. Variables físicas y químicas relacionadas con clima y suelo.

Objetivos del área para el C.F.O.:

- ⊗ Adquirir competencias para análisis y resolución de problemas en Ciencias Naturales.

Taller de 5º año: *Cambios químicos. Búsqueda de su fundamentación.*

Contenidos: Teoría cuántica. Enlace químico. Polaridad molecular. Interacciones (ión-dipolo, dipolo-dipolo). Cambio físico y químico. Identificación y separación-purificación de sustancias. Equilibrio químico.

- **Humanidades y Ciencias Sociales**

Eje metodológico de los talleres: *Producción basada en situaciones problemáticas.*

Objetivo General: Desarrollar competencias orientadas a la producción escrita y al análisis interpretativo de la realidad social a partir de la apropiación de herramientas teóricas fundamentales.

4° y 5° año:

- ⊗ Comprender los rasgos característicos de la ciencia como actividad investigativa.
- ⊗ Reflexionar sobre la sociedad como un espacio sujeto a análisis teórico.
- ⊗ Aplicar conceptos teóricos en la realización de una producción escrita, de carácter monográfico.

Contenidos taller de 4° año: Producción basada en situaciones problemáticas. Interrelación: Historia, Geografía y Antropología. Espacio Córdoba. Tiempo histórico: Períodos. Indígenas, colonial. Siglo XIX, siglo XX (a elección de los alumnos). Recursos. Fuentes bibliográficas. Fuente Documental: Archivo histórico: Provincial, Municipal, de la Universidad, de Antropología. Trabajo de campo.

Contenido taller 5° año: Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Problemática: socioantropológica con eje en diversidad cultural del siglo XIX. Recursos Documental Histórico (análisis) Temas. Colonialismo siglo XIX. Alteridad. Etnicidad.

- **Economía y Gestión de las Organizaciones**

Tecnología Gestional

Objetivos generales para los talleres:

- ⊗ Fortalecer la capacidad de análisis, planificación, organización, coordinación y

control de las organizaciones, así como el diseño de métodos y procedimientos para el mejor aprovechamiento de los recursos.

4° año:

Taller cuatrimestral: *Tema: organización de una acción solidaria. Documentos Comerciales.*

Contenidos: Formación en Administración y Sistemas de Información Contable. Entorno económico. Organización. Empresa. Patrimonio. Precio. Valor. Moneda. Dinero. Elementos del Patrimonio. Ecuación patrimonial. Ingresos. Gastos. Sistema de partida doble. Variaciones patrimoniales. Cuentas. Presentación de Estado Patrimonial y de resultados. Documentos comerciales.

5° año:

Objetivo para la Formación Orientada:

- ⊗ Comprender a la administración como instrumento eficaz en el desarrollo de las organizaciones.
- ⊗ Reconocer la importancia de la información como fundamento en la toma de decisiones.
- ⊗ Desarrollar competencias que permitan aplicar herramientas conceptuales y metodológicas en los aspectos gestionales de las organizaciones.
- ⊗ Desarrollar la actitud crítica para la toma de decisiones racionales.

Eje: *La organización administrativo-Contable.*

Contenidos: Formación en Administración y Sistema de Información Contable. Administración: resolución de casos prácticos sobre planeación, organización, dirección y control. Ética en las organizaciones. Análisis del entorno. Contabilidad: el sistema contable como sistema de información, registros contable de operaciones bancarias, compra y venta de bienes de cambio. IVA. Costo de mercadería vendida. Cobros. Pagos. Compra y venta de bienes de uso. Depreciaciones. Balance general: inventario,

ajustes, planilla de trabajo, determinación del patrimonio y del resultado. Informes contables: contenido de los informes contables.

Taller: Estudio del método científico para la investigación en las Ciencias Económicas y su aplicación a una problemática elegida por los alumnos.

- **Informática**

Ciclo de Formación Orientada:

Objetivos: Idem. C.F.G. (ya detallados en la pág. 50).

Eje: *La informática como herramienta de aplicación y apoyo al trabajo interdisciplinario.*

Contenidos: Se trabajará de acuerdo a la especialidad según la aplicación que se quiera desarrollar. En términos generales, el primer cuatrimestre se trabajará sobre contenidos vinculados al manejo de software específico o actualizaciones sobre programas ya utilizados; y en el segundo cuatrimestre se desarrollarán los talleres interdisciplinarios sobre los ejes definidos por la especialidad.

b) Los T.I.C. del segundo ciclo desde su concreción...

Tal como ha sido mencionado, uno de los principales problemas que alarma a esta escuela es el rendimiento escolar de sus estudiantes. El curso que presenta mayores problemáticas, relacionadas a este aspecto es 5° año; lo que queda demostrado en las Estadísticas de repitencia 2009. En el paso de ciclo, los alumnos, principalmente, notan cambios significativos que parecen influir en su rendimiento; además, los distintos miembros de la institución manifiestan que las problemáticas pueden visualizarse más claramente en los T.I.C. de 5°.

Al respecto, un miembro del E.T.P. expresa: “...*el taller es problemático, es como algo de todo aprendido... ocupa un lugar importante porque 4º, es el taller previo a la orientación, ahí eligen y 5º es el primer año donde se concretan como las mayores problemáticas para iniciar una nueva etapa de estudio.*”

Entre las problemáticas que fueron señaladas por los estudiantes en relación a los T.I.C. de 5º, se destacan: el paso de 4º a 5º, que los mismos alumnos visualizan como una ruptura, como dos cosas diferentes, fundamentalmente en lo que respecta a lo metodológico, en la continuidad de los contenidos y en relación al grupo primario. Además señalan falta de comunicación, extensión excesiva de las guías de estudio; rapidez con que los docentes pasan de un tema a otro; falta de paciencia por parte de los profesores, en cuanto a los cambios que ellos están viviendo y la necesidad de integrarse a un nuevo grupo.³⁶

Teniendo en cuenta la problemática identificada y en el marco de la autoevaluación del Plan de Estudios ha sido revisado, principalmente desde la Comisión, cuestiones vinculadas a los T.I.C., a partir de lo cual ya se ha llegado a algunas aproximaciones que a continuación se mencionan.

En relación a la ubicación de los talleres en el Plan de Estudios algunos actores institucionales señalan que debería ser un punto a revisar porque dispuestos de la manera actual los alumnos trabajan con contenidos que aún no han sido desarrollados en las asignaturas troncales; por lo que sugieren que se revise “*la pertinencia de los mismos dentro del Plan de Estudios*”.

En cuanto a las tareas escolares en los talleres de 5º año, el propósito es que los alumnos en grupo realicen un informe de investigación sobre un tema. Los profesores de las materias ejes proponen una guía para que los alumnos desarrollen durante todo el año y el profesor de Informática enseña las herramientas para que los alumnos las apliquen en el informe final.

En relación a este punto, hay profesores que dicen que el trabajo en el taller es muy parcializado, cuestión que asocian a la falta de recursos, lo cual lo convierte en un espacio poco productivo. Entre las opiniones se destaca lo mencionado por una docente miembro de la Comisión Evaluadora para quien “...*los talleres se reducen a un trabajo*

³⁶ En el marco de tareas que desarrolla el gabinete, los alumnos han traducido su paso por el 5º año en término de buenas y malas experiencias. Para ampliar referencias en relación a este tema Ver Anexo nº15 ‘Taller de Profesores de 5º año’ Primer Encuentro.

muy parcializado. Es decir, el taller tiende a trabajar un único tema con alto grado de especialización, lo que termina siendo una anécdota dentro de la disciplina.” La docente vincula esta situación a la escasez de recursos de la escuela.

En cuanto a la forma de enseñanza en los talleres de 5º año³⁷, una de las profesoras de Ciencias Naturales de 5º año con eje en Química describió su actividad en ese espacio curricular como “*no doy clases*” en el sentido de que eran los alumnos quienes preparaban o desarrollaban la guía utilizando los libros de la biblioteca y para la parte práctica el laboratorio. Según esta profesora, al aclarar dudas o explicar algo está dando clases. En el caso de Ciencias Naturales los alumnos pueden utilizar el laboratorio para realizar sus experiencias cuando quieran, inclusive en horarios fuera del previsto para la clase, en los recreos por ejemplo. En el laboratorio siempre hay gente responsable: ayudantes alumnos o docentes que les acercan los recursos necesarios a los alumnos y controlan el manejo adecuado del lugar y los instrumentos para evitar accidentes.

En el caso de Ciencias Sociales el taller tiene que ver con investigar sobre un tema desde la metodología de las Ciencias Sociales.

En la orientación EyG los alumnos tienen en el taller de 5º Metodología de la investigación en Ciencias Económicas y trabajan con temas elegidos por ellos mismos. Lo que destacan quienes optan por esta orientación es su importancia porque enseñan a trabajar; y su gradualidad porque en 6º y 7º tienen la simulación de emprendimientos y terminan en el taller de 8º con la realización de un microemprendimiento.

En cuanto a la modalidad de trabajo en el taller de 5º año de todas las orientaciones, los actores institucionales, particularmente del estamento de Preceptores, resaltan dificultades ligadas a la modalidad de seguimiento del proceso de trabajo de los alumnos y a su modalidad de evaluación.

En este punto hay que destacar que los preceptores son los miembros institucionales que pasan prácticamente toda la jornada escolar junto al alumno. Desde el área de preceptores, señalan que los celadores cumplen una doble función: por un lado, administrativa, que tiene que ver con pasar lista y entregar las libretas; y por otro lado, la función docente, que involucra el acompañamiento a los alumnos, las charlas formales o informales que involucran la escucha, el consejo y la transmisión de valores.

³⁷ Para ampliar referencias Ver Anexo nº 11 ‘Observaciones a clases de T.I.C. de 5º año’.

Teniendo en cuenta lo anterior, aquí se recupera la mirada de los preceptores y cobran importancia sus opiniones en tanto pasan diariamente toda la jornada escolar con los educandos, interactuando con ellos.

Desde esta perspectiva, los Preceptores y Jefe de Preceptores hacen mención a que los alumnos no tienen prefijadas pequeñas metas para ir logrando durante el taller, sino que los docentes les dan consignas para trabajar y muchas veces los chicos no avanzan porque faltan los recursos; en última instancia, se apuran por terminar el informe y en algunos casos no logran el objetivo de aprobar el trabajo final. Además, señalan que al ser en el taller la modalidad de trabajo grupal, necesitan la presencia del profesor para organizarse, lo cual muchas veces no se ve incluso porque entre los profesores del taller falta comunicación.

Los actores institucionales consultados también destacan como dificultad, en relación al trabajo en los talleres, la poca carga horaria de asignaturas como Informática dentro de estos espacios, señalando el hecho de que si la asignatura se dicta los días lunes por los feriados se pierden clases. En 2008 por esta causa y por los paros quedó afectado inclusive el desarrollo de las materias ejes y en los talleres de algunas especialidades los docentes no alcanzaron a dar los contenidos previstos.

En cuanto a la opinión que algunos entrevistados tienen sobre estos espacios curriculares de integración, se podría afirmar que la mayoría coincide en que uno de los objetivos o el gran propósito de estos espacios sería enseñarles a trabajar a los alumnos desde distintas esferas del conocimiento. En relación al tema, el jefe de preceptores de EyG piensa que los talleres tienen una fuerte impronta práctica y que el Belgrano enseña a trabajar en los mismos. Un ex alumno de la escuela rescata la importancia de las habilidades aprendidas en los talleres para sus estudios superiores: *“...me ayudaron mucho... Realmente eso me ayudó mucho... pero por otro lado, con las materias de Sociología -por ejemplo-... me ayuda el hecho de los resúmenes y esas cosas; pero en esas materias... creo que me sería fundamental si hubiera tenido más herramientas. O sea yo no estoy de acuerdo en 4º año ya encasillarte y a partir de allí seguir tu vida universitaria posterior... Una formación más amplia... no necesariamente a partir de 5º año yo tengo que seguir haciendo lo que voy a hacer... en la Facultad.”* (Entrevista al representante de estudiantes y egresados en la Comisión Evaluadora)

Actuales docentes de la escuela que fueron alumnos en esta institución también

realizan un aporte coincidiendo con las posturas anteriores. Una entrevistada comenta:

“...yo los defiendo aunque hay que revisarlos en su implementación organizativa curricular... Me parece que en los contenidos se podrían seguir haciendo ajustes, que los hacemos permanentemente... Para mí, yo soy ex alumna... y... profe... creo que te abre posibilidades para cualquier carrera que sigas o como le digo a los chicos o que quieras ingresar a trabajar... tenés herramientas cognitivas para poder desenvolverte, para poder afrontar una situación de estudio, una situación de inserción laboral en tu vida cotidiana. O sea está preparado como en términos de estrategias de comprensión, estrategias de habla, estrategias de escritura... estrategias para poder trabajar con otros. Me parece que ese es el aporte.” (Entrevista a docente con funciones de coordinación)

Por otra parte, los entrevistados, principalmente miembros de la Comisión Evaluadora, señalan que los T.I.C. no sólo aparecen como un espacio a ser cuidado y beneficioso para los chicos sino que también se encuentran opiniones en contrario. Vinculado a esta última posición, uno de los miembros de la Comisión explicita que estos espacios no dan los resultados que docentes y alumnos esperan y que en ellos no se termina de encontrar el hilo conductor de trabajo (**Ver Anexo Cuadro Resumen**)³⁸.

Teniendo en cuenta lo planteado, distintos miembros de la Comisión aseguran que falta capacitación específica para los docentes de los T.I.C. lo que podría estar incidiendo en la calidad de la instrucción que se brinda en los mismos; que por otra parte, tal como ya fue mencionado, cuentan con una carga horaria inferior a la sugerida como necesaria para el tipo de trabajo que implica un taller de los planteados en la E.S.C.M.B. (**Ver Anexo Cuadro Resumen**)³⁹.

En relación al tema, representantes de las distintas áreas de la institución aseguran que faltan recursos tanto físicos (infraestructura, equipamiento de informática, etc.) como humanos (horas pagas extra áulicas para docentes, capacitación profesional específica, etc.) para trabajar adecuadamente en los talleres y lograr un trabajo interdisciplinario. Al respecto, se señalan algunas expresiones de los entrevistados:

³⁸ Apartado ‘Talleres de Integración Curricular’, docente miembro de la Comisión Evaluadora. Se recomienda la lectura de la entrevista que allí se refiere.

³⁹ Apartado ‘Talleres de Integración Curricular’.

“...creo que el desarrollo de la asignatura taller es valioso con tiempos, con recursos, si no es un espacio desperdiciado...” (Entrevista a una docente)

“...lo ideal es que hubiera aulas especiales: aulas de práctica, aulas de taller, aulas de Música... Tendría que haber aula de taller en el sentido de... que tengan lo que necesitan, las máquinas, la biblioteca y el aula...” (Entrevista a Jefe de Preceptores)

6. Evaluación en los Talleres de Integración Curricular

Cuando se hizo referencia a la fundamentación del Plan de Estudios 2000 se mencionó la concepción de la evaluación que se propone desde la escuela destacando la responsabilidad social que implica la acreditación para esta institución educativa.

Tomando como referencia lo expuesto en ese punto y la información obtenida durante la práctica, estaríamos en condiciones de afirmar que el sistema de evaluación y acreditación de la escuela puede ser considerado como uno de los medios que dispone el Manuel Belgrano para mantener un elevado nivel académico en sus alumnos.

Los argumentos para fundamentar la anterior afirmación serían, entre otros, el examen de ingreso y la cantidad de pruebas semanales que tienen los educandos.

En cuanto al examen de ingreso, un entrevistado que tiene familiares en la institución, comentó que generalmente los alumnos vienen preparados desde academias para el ingreso en el Manuel Belgrano, por la exigencia que implica concurrir a esta escuela; pero también manifestó en relación a la preparación y al examen, que con el curso de los años el alumno va perdiendo esa autoexigencia que se lo caracterizaba al principio, por causas que se desconocen y que se sugiere habría que indagar.

Por otra parte, los alumnos de la escuela tienen de 1° a 8° año tres evaluaciones por semana las cuales son informadas con un tiempo de anticipación.

El sistema de examen involucra en general: prácticos, parciales, informes de avances o de proceso, cuatrimestrales, exámenes de recuperación, defensas orales según la modalidad de cada materia y la condición de los alumnos, exámenes complementarios y previos; y, además, un sistema de calificación aptitudinal (+-) que influye en las calificaciones parciales del 2° cuatrimestre.

Los alumnos de la E.S.C.M.B. tienen libretas de comunicaciones en las que hay espacios para las notas, para las conductas, para las faltas y para las sanciones. Las mismas se entregan cada quince días; en ellas se informan las calificaciones cuantitativas y cualitativas.

En caso de ausencia a evaluaciones se debe justificar la inasistencia para que el examen sea tomado otro día; de lo contrario les corresponde la nota más baja en la escala de calificación.

Las evaluaciones parciales (en su mayoría escritas e individuales) son devueltas al alumno para que conste cómo le fue y en qué se equivocó; los cuatrimestrales no son devueltos, bajo el fundamento legal de constancia de aprobación, cuando el preceptor trae la nota pacta con el alumno el día para verlos. En caso de que algún padre esté interesado también puede acceder a los mismos y revisarlos con la autoridad correspondiente.

En general, los talleres se clasifican promediando notas individuales y grupales. Los estudiantes deben tener calificaciones individuales de cada una de las materias que integran el taller; las cuales pueden obtenerse a partir de parciales, del seguimiento de la labor a través de notas cualitativas y/o de la defensa del Informe Final, según sea la etapa del año. Las calificaciones grupales corresponden a informes de proceso del alumno durante el año y del Informe Final por escrito.

Puntualmente, hasta fines de 2008, para evaluar los talleres regía una normativa que se publicó en forma de circular para todo el nivel medio de la escuela. De acuerdo a esa normativa, a los talleres de la formación general y a los de la orientación también les correspondían formas de evaluación diferenciadas.

6.1 Normativa de Evaluación en los T.I.C.

La normativa es fruto de la revisión de todos los departamentos sobre la evaluación en las distintas disciplinas; efectivamente, también incluye disposiciones referidas a los T.I.C. Desde las distintas áreas de la escuela elevan sus propuestas para la conformación de mencionado Reglamento. En abril de 2009, como resultado de la

revisión de los resultados de la normativa anterior, entró en vigencia una nueva circular de evaluación.⁴⁰

A continuación, se presentan las normativas de evaluación de los talleres para el año 2008:

Taller II: Integración Curricular.

Talleres anuales.

1° y 2° año: Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar.

Informática.

- Se desarrollaran en dos etapas que se adecuarán a las exigencias académicas y/o necesariamente a las establecidas por el calendario escolar.
- La primera etapa será disciplinar con acreditación individual. La segunda etapa será de producción integrada y de característica grupal.
- En la primera etapa se consignará una nota individual en cada una de las disciplinas. En la segunda etapa la calificación será grupal correspondiente a la producción del grupo y consensuada entre los profesores de taller.
- El Resultado Final del Taller surgirá del promedio de las calificaciones obtenidas en Informática, Estrategias de Estudio y en la Producción Grupal.
- La promoción del Taller se logrará si el Resultado Final es igual o mayor que 70% siempre que cada una de las calificaciones indique como mínimo mediano rendimiento (entre 60% y 69%).
- Entre las situaciones de no-promoción se pueden dar los siguientes casos:
 - ✘ Resultado Final igual o mayor que 70% y con calificación menor que 60% en Informática y/o en Estrategias, el alumno deberá recuperar en la instancia noviembre-diciembre los contenidos no logrados en una u otra disciplina. De no aprobar en esta instancia deberá rendir nuevamente en febrero-marzo.
 - ✘ Resultado Final igual o mayor que 70% y con calificación menor que 60% en la producción grupal, el alumno deberá presentar junto con su grupo, en la instancia noviembre-diciembre, el trabajo final rectificado. De no aprobar en esta instancia, deberán rehacer el trabajo y presentarlo en febrero-marzo.
 - ✘ Resultado Final menor que 60%. El alumno deberá recuperar en la instancia

⁴⁰ Para ampliar referencia Ver Anexo n° 8.

noviembre-diciembre lo desarrollado en ambas etapas con las modalidades correspondientes. De no aprobar en esta instancia, deberá rendir en febrero-marzo.

3° año Ciencias Naturales

Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar.

Informática.

1. Se calificará grupal e individualmente.
2. Las calificaciones serán consensuadas entre los profesores de taller.
3. La calificación grupal surgirá de los informes de avance que el grupo presentará periódicamente y que se acreditará con el informe final.
4. La calificación individual surgirá del seguimiento que los profesores del Taller realicen de los aprendizajes logrados (conceptuales-procedimentales-actitudinales)
5. El Resultado Final del Taller surgirá del promedio entre la calificación obtenida grupalmente (informe final) y el resultado del promedio de las calificaciones individuales (seguimiento y defensa oral).
6. El alumno que obtenga un Resultado Final menor que 70% deberá rehacer el informe según los aspectos no logrados y realizar la defensa individual oral correspondiente, en el período noviembre-diciembre. **De no aprobar en esta instancia, deberá rendir en febrero-marzo, debiendo presentar el informe escrito con una anticipación de cinco (5) días escolares hábiles a la fecha destinada para la defensa oral.**
En el caso de no presentar el informe escrito con la anticipación estipulada no podrá ser evaluado.
7. El alumno que no apruebe en la instancia de febrero-marzo deberá rendir el taller como asignatura previa en los turnos que la Escuela dispone al efecto, realizando un nuevo trabajo y presentando el informe escrito con una antelación de cinco (5) días escolares hábiles a la fecha del examen.

Talleres cuatrimestrales

4° año: Humanidades y Ciencias Sociales o Economía y Gestión de las Organizaciones.

Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar.

Informática.

Se calificará grupal e individualmente.

Cada alumno deberá tener al menos dos calificaciones. Una nota individual y otra grupal.

Si la nota individual es igual a 70, el alumno podrá acceder a una segunda oportunidad, y el resultado de esta reemplazará a la primera.

La nota grupal, que tiene una base de 70, será consensuada entre los profesores del taller en función de las exigencias mínimas de cada disciplina.

El Resultado Final surgirá del promedio de ambas calificaciones (grupal e individual).

El alumno que haya obtenido un Resultado Final menor que 70% recuperará en el período noviembre-diciembre a través de la presentación del trabajo final rectificado (presentado cinco (5) días hábiles escolares previos a la fecha fijada para el recuperatorio) y su correspondiente defensa oral; se aprobará si en cada una de esas instancias se obtiene como mínimo 70%.

De no aprobar en esta etapa, deberá presentar en el período Febrero-Marzo un trabajo escrito individual cuyas características serán definidas por el equipo docente, y asistir obligatoriamente a la clase de consulta. El trabajo escrito tendrá una base de 70% mínimo, y la defensa del mismo también deberá tener 70% como mínimo.

En caso de no presentar el informe escrito con la anticipación estipulada no podrá ser evaluado.

El alumno que no apruebe en la instancia Febrero-Marzo deberá rendir el Taller como asignatura previa en los turnos que la escuela dispone al efecto, realizando un nuevo trabajo, a determinar por el equipo docente, y presentando la producción en soporte informático y papel, con una antelación de cinco (5) días hábiles a la fecha de examen.

Talleres de 5° a 7° año.

Asignatura eje

Informática

1. Se calificará a los alumnos grupal e individualmente.
La calificación grupal surgirá de los informes presentados periódicamente en etapas que se adecuarán a las exigencias académicas y no necesariamente a las establecidas por el calendario escolar.
La calificación individual podrá reflejar tanto los aprendizajes logrados como su participación, compromiso, colaboración y aportes para la tarea grupal.
Cada alumno deberá tener al menos tres calificaciones durante el año (grupal y una individual por etapa).
2. El trabajo realizado por cada grupo se evaluará tanto en el Informe Final (escrito y grupal) como en la defensa oral (individual). Será condición indispensable para acceder a la instancia de defensa oral, tener presentado y aprobado el informe Final en una fecha previa establecida por los docentes a cargo, estableciéndose el último plazo de entrega durante la semana de integración.
3. El resultado final de estos talleres se obtendrá teniendo en cuenta las calificaciones expresadas en los puntos anteriores, especificando, para los talleres de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, que se detallan a continuación:
Evaluación:
Se diferenciará la etapa de proceso de la etapa final.
Proceso:
Notas individuales (desde la asignatura eje o auxiliares) que se promediarán entre sí.
Notas grupales, que se obtendrán de los informes del proceso respectivo, que se promediarán entre sí.
Ambos promedios se promediarán (1º promedio parcial) producto:
Nota individual (defensa final)
Nota grupal (informe final por escrito)
La nota obtenida de ambas se promediarán (2º promedio parcial).
Nota Final:
La nota final se obtendrá promediando las calificaciones obtenidas entre el 1º promedio parcial y el 2º promedio parcial.
4. Las instancias de recuperación se ajustarán a lo planteado institucionalmente.
El alumno que obtenga un resultado final menor que setenta (70%) deberá rehacer el Informe según los aspectos no logrados y realizar la defensa individual oral

correspondiente en el período Noviembre-Diciembre, previa presentación y aprobación del Informe reelaborado a los docentes a cargo, cinco días hábiles escolares antes de la fecha establecida para la defensa oral.

De no aprobar en esta instancia, el alumno deberá rendir en período Febrero-Marzo, presentando el informe escrito de un tema nuevo, con una antelación de cinco (5) días hábiles escolares a la fecha destinada para la defensa oral. En caso de no presentar en Regencia el Informe escrito con la anticipación estipulada, no podrá ser evaluado.

5. El alumno que no apruebe en la instancia de Febrero-Marzo deberá rendir el taller como asignatura previa en los turnos que la escuela dispone al efecto, realizando un nuevo trabajo y presentando en Regencia el Informe escrito con una antelación de cinco (5) días hábiles escolares a la fecha del examen.

6.2 Apreciaciones sobre la evaluación en los talleres

Algunos miembros de la institución Manuel Belgrano hablaron de que en un primer momento estuvo en discusión si los talleres debían o no calificarse con nota numérica; bajo el argumento de que la idea de trabajar en un taller apunta “a aprender a trabajar”, “a investigar”, “a producir”; y que la nota estaría desvirtuando la finalidad de estos espacios. Finalmente, se decidió que debían llevar nota. Actualmente, algunos actores institucionales aseguran que sin una calificación numérica sería difícil ser objetivos, aludiendo con ello a la precisión en la consideración de las evaluaciones.

En la práctica, de acuerdo a la entrevista realizada a la docente de Estrategias con funciones de coordinación, tanto los talleres de 1º y 2º ciclo realizan el seguimiento a los alumnos a través de informes de proceso en el caso de las materias ejes o trabajos prácticos en las materias auxiliares.

En el caso de los talleres del primer ciclo, Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar toma trabajos prácticos e intervienen en la decisión de la calificación final al igual que las otras disciplinas que integran el taller: “...*tenemos algunas individuales y disciplinares... por ahí en Estrategias trabajamos con trabajos prácticos (escritos e individuales)... son situaciones en las que los chicos tienen que desplegar los procedimientos o estrategias; y, después, la producción final que pondera esa*

posibilidad de integración. Siempre evaluamos los tres juntos... consensuamos las notas. Por eso también hay una evaluación de proceso permanente que es a partir de la observación del trabajo en clase, y de las producciones.” (Entrevista a docente con funciones de coordinación)

En cuanto a los objetivos de las evaluaciones de los talleres del 1º ciclo: *“...los que son trabajos prácticos y disciplinares en el caso de Estrategias es poder evaluar la aproximación de las estrategias, la apropiación y la transferencia a nuevas situaciones.”* (Entrevista a una docente con funciones de coordinación)

En relación a la modalidad de evaluación la docente consultada dice que *“...se fue probando... se fue experimentando...”* (Entrevista a docente con funciones de coordinación).

Actualmente estos talleres se evalúan con notas cualitativas y cuantitativas pero las cualitativas se transforman en numéricas. Las notas finales son consensuadas y la coordinadora destaca el carácter flexible de la modalidad de evaluación porque por ejemplo un práctico en el cual al alumno le fue mal se le puede tomar varios recuperatorios: *“...lo flexible de nuestra modalidad de evaluación es que por ejemplo no nos importa que tomemos un práctico al que al alumno le fue mal, darle la posibilidad de tomarles varios recuperatorios...”* (Entrevista a docente con funciones de coordinación)

En cuanto a los prácticos, Estrategias toma dos prácticos por año y se realizan en la 1º etapa del ciclo lectivo. En el 2º cuatrimestre comienzan las producciones grupales. El promedio de los dos prácticos forma la nota individual. En este caso Estrategias realiza el seguimiento que hace de clase con notas cualitativas. Informática, dentro del C.F.G., de cada tema que desarrolla toma un práctico que se puede realizar de a dos. El promedio de los mismos se considera calificación individual.

Un entrevistado del área de Informática comentó que en esa asignatura no toman cuatrimestrales y no tienen problemas con las notas, ya que al tener una escala del cero al cien, pueden tener más flexibilidad. Si bien no se acepta el redondeo, internamente se suele realizar y las notas actitudinales modifican los resultados. Al finalizar el año, los alumnos deben aprobar un trabajo práctico, en el cual el profesor de Informática interviene en el tribunal como en la decisión sobre la nota final y en el informe final se

evalúa tanto el formato de presentación como el contenido del taller (**Ver Anexo n° 11**)⁴¹.

En cuanto a la modalidad de evaluación de los talleres en el C.F.O., la misma es vista por los actores institucionales como una de las cuestiones que aún faltan de revisar.

Un ex alumno de la escuela, al indagarle sobre su opinión en relación a este tema, dijo que consideraba difícil la tarea del profesor de evaluar a grupos que no habían tenido el mismo nivel de profundidad y recuerda las distintas formas de evaluar en estos espacios: informes, defensa oral, etc.

Por otra parte, otro actor institucional hace mención a la falta de coordinación para asignar notas a los alumnos de las distintas asignaturas que participan en los T.I.C. lo que demuestra dificultades para resolver la interdisciplinariedad asegurando que cada docente tiende a cuidar su cátedra.

Uno de los casos comunes en los talleres de 5° año es que la mayoría de los alumnos no logra su aprobación y deben rendirlo en diciembre. Para esa fecha, hacen correcciones en grupo y muchos lo aprueban. El resto debe realizar el informe con tema nuevo. Esta última decisión es cuestionada por algunos actores institucionales.

Desde el claustro de Preceptores expresan que los T.I.C. dependen en mucho de los profesores dado el modo de producción que exige un taller. Sostienen que exige un trabajo constante por parte de los alumnos que en algunos grupos no se ve. Por el contrario, tienen un proceso de poco avance y llegan a final de año, quieren hacer todo de golpe y no les alcanza el tiempo.

Ante la situación señalada, uno de los entrevistados sostiene que los educandos deberían acostumbrarse a realizar pequeños esfuerzos, pequeñas metas para llegar a la meta final; pero aclara que para eso debe haber más evaluaciones con nota numérica porque de lo contrario no se preocupan por la materia. En relación a la evaluación, otro entrevistado señaló que de cierta manera en los talleres el proceso y la construcción no aparece en el camino ya que los informes de avances que deberían reflejar el proceso que lleva el grupo y el individuo son recién dados como notas a final de año (**Ver Anexo Cuadro Resumen**)⁴².

⁴¹ ‘Observaciones a clases de los T.I.C.’

⁴² Apartado ‘Talleres de Integración Curricular’.

La mayoría de los entrevistados consultados por este tema aseguran que los alumnos tienen una cantidad mínima de parciales. Para estos actores, la modalidad de trabajo de la asignatura sumado a la modalidad de evaluación y a la falta de recursos de la escuela para este espacio curricular trae como consecuencia el fracaso académico de los estudiantes. Según lo plantean estos miembros de la institución, el hecho de que hubiere más evaluaciones parciales obligaría al alumno a ir cumpliendo pequeñas metas. En el caso de no aprobar les posibilitaría recuperarlos y así evitar el riesgo de fracaso en el final. Los miembros de la escuela consideran que de esa manera se valoraría más el proceso de trabajo del estudiante, lo que actualmente no es reflejado con sólo un parcial y el informe final durante el año.

De acuerdo a lo expresado en el Plan de Estudios, la escuela considera a la evaluación 'como una cuestión pedagógica compleja'. En realidad, se podría afirmar que la evaluación en sí misma es compleja porque involucra a personas que están inscriptas en contextos particulares, comunes y diferentes, porque tienen distintas posiciones dentro de la escuela, porque la evaluación involucra concepciones ideológicas disímiles; pero teniendo en cuenta lo expresado las actuales formas de evaluar en esta escuela suma complejidad al término evaluación dentro de este campo.

7. El Taller: un espacio interdisciplinario

Teniendo en cuenta que los T.I.C. son espacios conformados por distintas asignaturas o disciplinas, se ha considerado pertinente hacer referencia al aporte de las distintas áreas y departamentos a los cuales pertenecen esas asignaturas con el fin de recuperar las voces de sus participantes (a excepción de los alumnos) bajo el propósito de analizar los talleres como espacios de integración.

Entre las fuentes consultadas sobre el tema, se rescataron documentos que se formularon en el momento del diseño curricular vigente; los cuales contienen decisiones y prescripciones básicas de todos los espacios curriculares. Entre estos documentos se destacan el texto del Plan de Estudios 2000 (Educar para el Futuro 2000) y las Memorias de Mg. Liliana Aguiar de Zapiola 1995-1999; aquí se recuperan los aportes que contienen tales documentos.

a) **Informática:**

En el documento del nuevo Plan de Estudios se define al área de Informática como: “*Metodológicamente está planteada en forma de talleres integrados con otras disciplinas o áreas de conocimiento.*” (Educar para el Futuro 2000: 50). En la propuesta curricular Informática se dicta desde 1º año. Sólomente en 1º y 2º año su cursado es anual y se articula con la asignatura Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar.

En 3º año se integra al T.I.C. con eje en Ciencias Naturales. Se dicta junto con Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar y con la materia eje. En 4º año se articula con Estrategias y con las materias ejes y a partir de 5º año sólo con las materias de cada orientación por taller⁴³.

Durante la gestión de Aguiar de Zapiola, se planteó la necesidad de tener un laboratorio y equipamiento de Multimedia. Por lo tanto, se invirtió en la construcción de un laboratorio y equipamiento de Informática y desde la asignatura, que tenía como objeto durante esos años la incorporación de la Informática en el nuevo Plan de Estudios, se realizaron distintas experiencias anticipatorias aplicando en forma acotada una nueva propuesta de trabajo interdisciplinaria.

Posteriormente, con la implementación del Plan se logró integrar la informática a todos los ámbitos de la escuela, no sólo en la asignatura específica sino como herramienta de trabajo en otros espacios.

Durante las observaciones, se registró un diálogo con un docente de este departamento que cumple funciones de coordinación. En el mismo, se pudo recuperar su visión sobre la materia. De acuerdo al docente, por la modificación en la carga horaria de Informática (la cual se redujo) la asignatura ha perdido consistencia y si bien se han adecuado los contenidos a la nueva realidad no pueden enseñarse todas las herramientas que podrían darse.

⁴³ Sobre este punto ya se ha hecho referencia anteriormente.

b) Área Ciencias Naturales:

En cuanto al aporte o intervención desde esta área a los talleres, en las fuentes consultadas se hace referencia a que se fueron realizando experiencias anticipatorias en los distintos cursos con el fin de probar los cambios para el Plan de Estudios 2000 y así reformular lo que fuera necesario hasta el momento de su implementación (Aguar de Zapiola L., ob. cit.).

Según lo expuesto en este último documento citado, durante el ciclo lectivo 1999 se le dio una especial importancia al armado y preparación de los talleres, que se dictarían a partir de la implementación del nuevo currículum como así también a la confección de programas de transición; realizando un esfuerzo en común con Estrategias de Estudio e Informática para avanzar en propuestas interdisciplinarias.

En el texto del Plan de Estudios 2000 se hace referencia, a lo ya aludido anteriormente en este informe, a que en 3º año se incorpora un taller y que en el mismo se trabajan nuevas estrategias para el aprendizaje de las Ciencias Naturales, lo cual tiene intención de ayudar al alumno para optar por una orientación (Educar para el Futuro 2000).

En relación a los talleres del Ciclo de Formación Orientada y Profesional se expresa en el documento del Plan que si bien cada taller tiene eje en una disciplina no se pierde de vista la relación con las otras del área y que en ellos se trabajan situaciones a través de la experimentación (Educar para el Futuro 2000).

c) Departamento de Tecnología Gestional:

Como ya se hizo referencia, los alumnos tienen un primer acercamiento al área de EyG en 4º año con la introducción de contenidos básicos de economía, administración y sistemas de información contables en las organizaciones a fin de facilitar al alumno su opción en una de las orientaciones que propone la escuela.

En el C.F.O. desde el departamento se incluyen talleres de 5º a 8º año: en 5º año, con eje en Metodología de la investigación en Ciencias Económicas, se trabaja sobre temas elegidos por los alumnos; en 6º y 7º año realización simulada de algún

emprendimiento y en 8° año realización de un microemprendimiento real con su consiguiente organización productiva, cuenta y liquidación.

d) Departamento de Ciencias Sociales:

Tomando como referencia fuentes escritas, se pudo rescatar el aporte realizado desde esta área a los talleres.

Según lo expuesto en las Memorias de Aguiar (1999) durante el período de revisión curricular se logró avanzar en la integración y consolidación de los miembros de este departamento, que fueron capacitados en su mayoría en forma interna y grupal y en algunos casos tuvieron acceso a capacitación de grado y posgrado en la Universidad; hicieron cursos, asistieron a conferencias y seminarios. En este marco se realizó la tarea que para el departamento significó la de mayor responsabilidad y envergadura durante este período: el análisis y revisión curricular del nuevo Plan de Estudios de la escuela; lo que involucró el análisis y la formulación de nuevos contenidos y propuestas para el actual currículum asumiendo un posicionamiento teórico diferente, basado en las teorías críticas. En este último punto, se incluye la participación en el diseño y organización de los talleres de orientación a partir de 4° y 5° año.

En el material de referencia, se pudo rescatar que desde este departamento se profundiza el peso de los contenidos procedimentales fundamentalmente a partir de los T.I.C.; lo que de alguna manera es común a todos los talleres, porque el fin de estos espacios es instruir sobre los procesos de investigación según las distintas especialidades. Además, en esta fuente se plantea que los contenidos de la formación antropológica se introducen en la formación científico social del C.F.G. y en los talleres de 4° y 5° año de la Formación Orientada en H.C.S.

e) **Estrategias de Estudio y Aprendizaje Escolar:**

La escuela trabaja esta asignatura desde 1969 y comenzó con la denominación de Estudio Dirigido.

Con el nuevo Plan de Estudios cambia no solamente su denominación sino también el enfoque que sustenta sus prácticas y la modalidad de trabajo. Tomando puntos explicitados en el documento del Plan de Estudios (Educar para el Futuro 2000), a continuación se hace referencia a las transformaciones introducidas en esta asignatura con la modificación curricular.

De acuerdo a las referencias, la nueva propuesta avanza en relación a la anterior en los siguientes puntos:

1. En el Plan anterior se desarrolla hasta 3º año; el nuevo diseño prevé un cambio, llevándola hasta 4º año.
2. Se trabaja desde la modalidad de Taller como propuesta metodológica.

En el Plan se explicita que estos talleres, en la nueva oferta, tienden a privilegiar:

- El desarrollo de estrategias de aprendizaje tendientes a lograr la comprensión del conocimiento escolar.
- El trabajo con otras disciplinas o áreas tales como Informática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Gestión y Administración.
- El trabajo cooperativo, la producción grupal del conocimiento.
- El ejercicio de investigación sobre problemas de la realidad con la consiguiente articulación de conceptos y procedimientos.

En relación al enfoque teórico metodológico de la cátedra, según las fuentes consultadas, es diferente a las marcas que le dieron origen en el Plan 1969. La revisión del enfoque se llevó a cabo durante varios años y se plasma en el diseño curricular actual en el marco de concepciones contemporáneas de la enseñanza y el aprendizaje (Educar para el Futuro 2000).

7.1 Análisis de la interdisciplinariedad en los TIC

Anteriormente se describió cuáles eran las prescripciones más relevantes realizadas por cada área a los talleres. Teniendo en cuenta lo expuesto y la información recabada durante el trabajo de campo, se considera conveniente realizar un breve análisis sobre el carácter interdisciplinario de los talleres. Para esta tarea se ha decidido tomar como referencia los aportes teóricos de Basil Bernstein (1977)⁴⁴, sociólogo inglés, quien analiza distintos aspectos del currículum.

Entre los conceptos que Bernstein trabaja se encuentra el término de currículum integrado. Dentro de este tema el autor hace alusión a la idea de integración.

Para Bernstein, dentro de un currículum integrado los contenidos mantienen una relación abierta entre sí. Donde hay integración, los diversos contenidos se subordinan a alguna idea que reduce el aislamiento que hay entre ellos. De este modo, la integración reduce la autonomía de los contenidos separados y esto tiene implicancias para las estructuras de autoridad existentes, destacándose un cambio en el equilibrio de poder en la relación pedagógica entre el profesor y el alumno.

Según Bernstein, los códigos integrados pueden confinarse a una asignatura o pueden atravesar diferentes asignaturas. Se puede hablar de la fuerza del código en términos de la gama de diferentes asignaturas co-ordinadas por el código, o si no se puede aplicar este criterio, la fuerza del código se puede medir en términos del número de profesores coordinados por medio del mismo. En su planteo, el autor afirma que para que se cumpla cualquier forma de integración debe haber alguna idea relacional, un concepto supracontenidos, que se centre en los principios generales en un nivel más alto de abstracción.

En lo que compete a este trabajo, los T.I.C., como ya ha sido señalado anteriormente, son espacios curriculares integrados por distintas asignaturas. Los profesores de cada una de ellas se reúnen para organizar el trabajo en el taller pero al momento de su dictado cada docente asiste al aula a desarrollar su disciplina. Dentro de los T.I.C. la idea relacional de la que habla Bernstein sería el eje temático sobre el que se trabaja durante todo el cursado de los mismos; es decir que, los diversos contenidos no van por diferentes caminos sino que se trabaja sobre determinado eje.

⁴⁴ Traducción elaborada por la Profesora Ana María Brígido y Otros (2002) de la versión publicada por Ed. Akal.

El término “integrado”, sostiene Bernstein, refiere a la subordinación de asignaturas o cursos previamente aislados a una idea relacional, la cual difumina los límites entre las asignaturas. En el caso de los espacios de integración, a los cuales nos hemos aproximado durante estas prácticas, todas las materias que los integran brindan herramientas para realizar el informe final.

De acuerdo al autor que se viene citando en este punto, se distinguen dos tipos de integración. El primer tipo está basado en el profesor, aquí, éste cuenta con un amplio bloque de tiempo dedicado al mismo grupo de alumnos. El profesor puede utilizar un código de colección y mantener aisladas y diferenciadas las diversas asignaturas. Este tipo de código integrado es más fácil de introducir que el segundo tipo basado en los profesores en donde la integración implica relaciones con otros docentes. De este modo, se puede tener diversos grados de integración en función de los docentes implicados.

En base a lo expuesto, a fin de analizar los T.I.C., se podría afirmar que éstos tienen características de ambos ejemplos de integración. Por una parte, los docentes de cada uno de los espacios dictan clases a la sección de alumnos que les corresponden durante los días designados; y por otra parte, los docentes mantienen un trabajo compartido extra áulico con colegas de la misma disciplina pero de distinta sección y con profesores de las otras disciplinas del mismo taller.

Bernstein expresa que la pedagogía de los códigos integrados es probable que enfatice diferentes maneras de conocer en las relaciones pedagógicas. Por ejemplo, en los talleres no sólo se enseña contenidos conceptuales sino también procedimentales. Para este autor, en estos códigos habrá un pronunciado movimiento hacia una pedagogía común y una tendencia hacia un sistema de evaluación común. En este caso, los fundamentos pedagógicos, las prescripciones y los criterios de evaluación en los T.I.C. ratifican la tendencia a la que alude Bernstein.

Además, en relación al tema, el autor sostiene que la teoría pedagógica puede ser grupal o autorreguladora. En el caso de los T.I.C. como metodología de trabajo se decidió por la conformación de grupos de 5 a 6 alumnos como máximo para el desarrollo de las tareas.

Para el sociólogo inglés, los marcos relajados no sólo cambian la naturaleza de las relaciones de autoridad incrementando los derechos del alumno sino que también

pueden debilitar o difuminar los límites entre lo que se puede y lo que no se puede enseñar, siendo de este modo más probable que el profesor y el alumno se integren en mayor medida en el marco educativo.

En el caso en el que se trabajó los límites de las disciplinas, se pudo observar que los talleres se abren al tratamiento de temáticas interdisciplinarias. A modo de referencia, en el T.I.C. de 4º año de HCS los estudiantes trabajan sobre barrio Alberdi. Cada grupo de alumnos toma para analizar distintas dimensiones de este barrio y llegan a realizar una producción utilizando las herramientas de investigación acompañadas de conocimientos de distintas asignaturas. Así por ejemplo, si un grupo toma espacios verdes de Bº Alberdi utiliza no sólo los conocimientos adquiridos en el taller sino también los de Ciencias Naturales para hacer catalogación de árboles. En el T.I.C. de 5º HCS, los estudiantes eligen tema libre, hay oportunidades en que la elección tiene que ver con problemáticas vinculadas a la Sociedad de Consumo, en estas situaciones también ponen en juego conocimientos que ya tenían de otras asignaturas. En el caso de los T.I.C. de EyG, como ya se ha hecho mención, la profundización del trabajo es gradual, terminando en 8º año con un microemprendimiento. En esta orientación, para los proyectos de los talleres de todos los años los alumnos utilizan para el trabajo herramientas de distintas disciplinas.⁴⁵

El autor que venimos citando, sostiene que la lógica inherente del código integrado puede que genere un cambio en la estructura de los grupos de enseñanza, los cuales es probable que manifiesten una considerable flexibilidad. En el caso de los T.I.C. el proceso de trabajo que desarrollan los grupos se lleva adelante con cierta flexibilidad en cuanto a avances y los tiempos de entrega; aunque manteniendo las agrupaciones de alumnos por sección.

Bernstein plantea que los códigos integrados al tener la clasificación débil pueden variar en cuanto a marco de referencia. Durante el período de iniciación es altamente probable que los marcos a los que acceden los profesores sean débiles pero otros factores fortalecerán el marco durante el desarrollo de las distintas experiencias. Desde la perspectiva adoptada se señala que también es posible que los marcos a los que acceden los alumnos puedan variar en cuanto a su fuerza. Por lo tanto, los códigos

⁴⁵ Para ampliar referencias Ver Anexo nº 11 'Observaciones a clases de T.I.C. de 5º año' y Anexo nº 13 'Entrevista a Jefe de Preceptores'.

integrados también pueden variar a medida que lo hace la fuerza de marco aplicada tanto a profesores como a los alumnos o a ambos.

En los T.I.C., que ya cuentan con cierta estabilidad, cabe revisar cómo se construye el enmarcamiento. Cabría plantear a modo de hipótesis que uno de los elementos que comprenderían la fuerza de marco es la representación sobre las orientaciones que dentro de la institución portan tanto docentes como alumnos. Esta hipótesis surgió del análisis y se vio reforzada en las observaciones; entre las que podemos señalar, observaciones a clases de Informática CN II y a Informática EyG II (**Ver Anexo nº 11**). Para el docente a cargo de esta asignatura, hay diferencias de comportamiento y de relación con el profesor según los alumnos de cada orientación de 5º año. Por su parte, distintos actores consultados comentaron, rectificando lo anterior, que existen características específicas que distinguen a los alumnos de las distintas orientaciones, tema que será abordado posteriormente en el presente capítulo.

Si se toma como referencia la teoría de Bernstein, entonces, se podría afirmar que desde las prescripciones realizadas en el Plan de Estudios, los T.I.C. son un espacio de integración porque lo conforman distintas disciplinas, porque los alumnos trabajan en relación a una temática con los aportes de las asignaturas que se dictan dentro del espacio y porque las decisiones en relación a cómo evaluar o con qué nota calificar lo deciden entre los distintos profesores de las diferentes asignaturas del taller. Sin embargo, en relación a las calificaciones surgen expresiones sobre todo desde los preceptores que señalan falta de criterios comunes entre los docentes (**Ver Cuadro Resumen**)⁴⁶.

En relación a este tema, durante las observaciones institucionales y de clases se pudo detectar que los profesores de los talleres de 5º año se reunían en distintos horarios para corregir trabajos y para hablar sobre los cronogramas de clases y también los profesores de las materias de algunas orientaciones mantienen diálogo entre ellos para hablar sobre los avances de los alumnos, cronogramas y evaluación.

De acuerdo a Bernstein, el código integrado requerirá que los profesores de distintas asignaturas mantengan relaciones entre sí, relaciones que provendrán no sólo de tareas comunes sino de una tarea compartida y cooperativa. En relación a este punto, los docentes de los T.I.C. mantienen comunicación entre sí fuera del aula, las tareas que

⁴⁶ Apartado 'Talleres de Integración Curricular'.

desempeñan si bien corresponden a distintos campos de conocimientos tienen por fin lograr el mismo objetivo, pero no existe un trabajo conjunto en el sentido de compartir el mismo espacio físico por lo que algunos entrevistados manifiestan que esa situación contradice la idea de integración. Sobre este tema una entrevistada plantea: “...si uno lo mira desde la teoría de Bernstein para hacer un taller, qué es esto de un taller todo separado... y si es un taller de producción, donde es un trabajo grupal, ¿cuál es la nota? En este taller, ¿cuál es la nota? En el trabajo grupal, ¿qué es un 6, qué es un 7?... Hay muchas cosas por pulir.” (Entrevista a miembro de la Comisión Evaluadora con funciones de coordinación)

En la práctica, según la opinión de algunos entrevistados, destacándose el aporte de coordinadoras de departamentos de materias implicadas en los T.I.C., las debilidades de la interdisciplinariedad se deberían principalmente a la insuficiencia de presupuesto. Cuando se comenzó a implementar el Plan de Estudios 2000 existían horas pagas para el trabajo interdisciplinario, al recortarse el presupuesto se pierden estas horas y los docentes reacomodan sus horarios realizando declaraciones juradas, con lo cual se complica el tema de reunirse entre ellos. Actualmente, según actores entrevistados, los docentes de las distintas asignaturas que conforman los talleres logran reunirse en tiempos que coordinan con anticipación en algunos espacios institucionales y algunas veces en épocas particulares como las olimpiadas. También una de las entrevistadas comentó que se utiliza mucho el e-mail como recurso de comunicación.

Distintos actores consultados, pusieron en duda el carácter integrado del taller porque, por un lado, no comparten el espacio áulico; y, por el otro, faltan recursos para llegar a la integración, por ejemplo horas pagas para trabajar entre los profesores.

Otro de los puntos por los que no se logra la integración en los talleres sobre todo para docentes del 2º ciclo “5º año” según las observaciones y entrevistas, sería por el horario de la materia auxiliar, que es Informática. En 5º año, que fue el taller en el que se trabajó, llegado el mes de agosto, los alumnos habían tenido menos de 5 clases de Informática y en los casos que la asignatura tenía horarios los días lunes por los paros y feriados no se había podido dictar⁴⁷. Docentes de Ciencias Naturales con funciones de coordinación sugieren que se revise la carga horaria de Informática y de Estrategias por la importancia de esta asignatura en el aprendizaje de los alumnos.

⁴⁷ Punto que ya fue explicitado en la pág. 61.

Aparentemente, a partir del análisis de la información obtenida, las posibilidades de lograr la interdisciplinariedad se fueron debilitando paulatinamente. Es decir que, en un primer momento existían los recursos para un trabajo de este tipo; pero después ese estilo de trabajo se fue perdiendo.

8. Una aproximación a la problemática de los Talleres

Tal como fue mencionado anteriormente, uno de los temas que despierta preocupación en esta institución son los T.I.C. Entre los puntos que los actores institucionales han puesto en consideración se encuentra la idea de que los talleres del C.F.G. no estarían cumpliendo directamente su finalidad de preparar para la elección de orientaciones porque en los últimos años del C.F.O. la formación es muy específica en lo relativo a la especialidad lo que no es informado en 4º año. Ante esta situación, se infiere la necesidad de revisar la finalidad o el modo en que se dictan estos talleres.

Además, los miembros de la escuela consultados señalan que los T.I.C. del C.F.O. están mal ubicados dentro de la actual currícula. Expresan que los talleres se relacionan con temáticas que son abordadas en materias troncales de años posteriores a los que se dicta el taller correspondiente. Esto no estaría en sintonía con el fin que tienen los talleres que es formar gradualmente en las herramientas para enseñar a trabajar e investigar, ya que faltarían los conocimientos que los estudiantes consideran imprescindibles para comprender en estos espacios.

Ligado a la falta de recursos, los actores institucionales señalan distintas dificultades en la implementación y evaluación del actual Plan de Estudios. Algunos entrevistados mencionan que los T.I.C. investigan un único tema lo que se transforma en un trabajo muy parcializado consecuencia de la falta de recursos. Además, se destacaron carencias que impiden lograr un trabajo interdisciplinario; por ejemplo, no hay presupuestos para el pago de horas a profesores, ni se los ha capacitado para desempeñarse en un espacio curricular que antes no estaba, como es el caso de los talleres.

En cuanto a la evaluación, los miembros institucionales consultados destacan problemas de seguimiento, consideran que se les da consignas amplias a desarrollar

durante el año por lo que no hay pequeñas metas para que el alumno vaya alcanzando; que hay pocas evaluaciones parciales, incidiendo en la disciplina de estudio por parte de los alumnos. Vinculado a la temática evaluación los entrevistados señalan como dificultad que la misma sea grupal teniendo en cuenta la diferencia en el proceso de aprendizaje de cada grupo; y que los alumnos tengan que rehacer el informe con tema nuevo en caso de que no aprueben el T.I.C. A partir de esta situación se sugiere revisar la modalidad de evaluación en los talleres.

En cuanto a la cantidad de horas de las materias que integran los T.I.C. los entrevistados solicitan que se revise la carga horaria de las disciplinas que los conforman procurando considerar la importancia de Estrategias o Informática en el futuro de los estudiantes⁴⁸.

9. Orientaciones

Como ya se hizo mención anteriormente, la E.S.C.M.B. cuenta actualmente con tres orientaciones: HCS, CN y EyG. A partir de lo expresado en el capítulo de Análisis Situacional de este informe, estas especialidades se relacionan con la tradición académica del colegio; es decir que forman parte de su oferta académica prácticamente desde su creación.

En relación a este tema, las fuentes consultadas hacen referencia a que a partir del diagnóstico durante el diseño del Plan de Estudios 2000, quienes estaban encargados de elaborar la nueva propuesta decidieron sobre las orientaciones para ofrecer, en base a:

- las necesidades de los estudiantes en ese momento;
- la trayectoria de la escuela: desde sus orígenes tuvo un perfil comercial, es decir con orientación en Economía, el que se mantiene hasta el día de hoy; junto a una trayectoria de aproximadamente 30 años en la enseñanza de la Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales;
- la necesidad de reubicar al plantel docente existente.

⁴⁸ Remitirse al Anexo nº 14 'Cuadro Resumen' apartado Propuestas.

El actual Plan de Estudios concentra su formación orientada en los últimos cuatro años. De acuerdo a uno de los relatos más representativos, durante la etapa de elaboración de esta propuesta, se decidió incorporar orientaciones a la oferta curricular del Manuel Belgrano porque la misma escuela había detectado la necesidad de orientar a sus alumnos:

“Un grupo de profesores que trabajábamos en 8° año... sentíamos como muy claro... que nuestros alumnos al no tener ningún tipo de orientación tenían muchos problemas en el ingreso a la Universidad.

...Entonces... nos parecía que uno de los problemas era ese... que el Plan debería poder profundizar más en algunas áreas... Con el doble horario que tenía el Belgrano, tenía todas las posibilidades de tener los Contenidos Básicos Comunes de todo el Secundario y profundizar... progresivamente. Ese era uno de los temas que nos preocupaba...”
(Entrevista a un docente)

Personal consultado comentó que en el momento del diseño curricular tuvieron en cuenta las potencialidades y características del Manuel Belgrano para implementar la nueva propuesta académica: *“...lo que repetimos hasta el cansancio... era... que no estábamos refundando la escuela y al mismo tiempo... las posibilidades reales. La idea era: nadie iba a perder horas, ningún profesor iba a quedar afuera. Sobre esta base y estas otras metas que teníamos de hacer una reestructuración del Plan... subyacía en todo nuestro trabajo las posibilidades reales y concretas que la escuela tenía. No trabajábamos sobre la idea de cuál sería un plan educativo ideal para cualquier momento o cualquier institución sino en esta institución concretamente, qué es lo que nos parecía mejoraría, como una propuesta.”* (Entrevista a un docente)

En cuanto a la distribución de secciones para cada orientación una entrevistada con cargo de coordinación comentó que en un primer momento del diseño de la nueva propuesta curricular se propusieron cuatro secciones para HCS, dos para CN y dos para EyG y que esa decisión fue objetada por los docentes de Economía. Algunos actores institucionales interpretan la situación como una lucha de poder entre campos, entre disciplinas que buscaban reconocimiento y legitimidad.

Finalmente, quedaron distribuidas cuatro secciones para EyG, dos para HCS y dos para CN. De acuerdo a un entrevistado esta decisión *“hacía transparente lo que estaba haciendo el Belgrano”*.

El Plan comenzó a implementarse ofreciendo las especialidades, que eran una de las propuestas de la L.F.E., dando respuestas a las necesidades de la escuela.

Con el transcurso del tiempo, por la implicancia que las orientaciones tuvieron al ser aplicadas en esta escuela llegaron a ser consideradas, por la mayoría de los actores institucionales, el gran dilema de la actual propuesta académica y a su vez uno de los puntos sobre los que se concentran la mayoría de las críticas, supuestos y demandas.

Entre los puntos sobresalientes de discusión en relación a este tema, se encuentran: la temprana edad y el peso de las amistades para la elección y sus consecuencias en el rendimiento de los alumnos.

Además, algunos docentes destacan que aunque la gran fortaleza en relación a este tema sea el nivel académico con que salen los alumnos de cada especialidad y la responsabilidad intelectual de los docentes; hay aspectos problemáticos, como el hecho de que las decisiones que se adoptan sobre las orientaciones no contemplan a todo el alumnado, o la cantidad de orientaciones, el armado de los cursos y la necesidad de elegir tempranamente.

Para una mejor comprensión de la temática “orientaciones” se ha agrupado la información obtenida sobre este tema en distintos ejes problemáticos interpretados en este informe a partir de los aportes teóricos de autores provenientes del campo de la Sociología y la Psicología Social.

En base a lo expresado por los distintos estamentos de la escuela, a continuación se analizan cuestiones referidas a las orientaciones que demandan en mayor medida atención institucional. Entre las problemáticas identificadas, se destacan:

- Elección - selección de orientaciones.
- Oferta institucional.
- Perfil de alumnos y docentes de cada especialidad.
- Las orientaciones dentro del Plan de Estudios y la calidad de la formación.

a) Elección y selección de orientaciones

Actualmente, los alumnos que ingresan a la E.S.C.M.B. en 4° año deben elegir qué orientación seguir. Desde la escuela, se desarrollan distintas actividades para acompañar al alumno en este proceso de elección-selección. Desde 1° a 4° año los alumnos (que se dividen en secciones) tienen una misma psicopedagoga que realiza un seguimiento, los acompaña, escucha y asesora. En 3° y 4° año por medio de los T.I.C. tienen un primer acercamiento a cada una de las especialidades. También en 4° año las coordinadoras de las distintas orientaciones pasan por los cursos a brindar charlas informativas en relación a cada especialidad. Durante todo el año que el alumno cursa 4° año visita al Gabinete para coordinar con la psicopedagoga sobre sus elecciones.

En estos encuentros con la psicopedagoga (que conocen desde 1° año) los alumnos debaten sobre sus preferencias académicas, realizan reuniones grupales, tests, para lograr situarse en relación a aquello sobre lo que tienen que elegir y ante las dificultades empiezan a trabajar en el E.T.P. sobre lo que les impide realizar la elección.

Un primer paso, que se realiza en este proceso psicopedagógico, es un sondeo para saber quiénes tienen cierta decisión y quiénes no. Las psicólogas comienzan a trabajar con este último grupo para lo cual inclusive suelen convocar a los profesores de la orientación. Entre las causas que les impide a los alumnos decidir sobre la orientación a seguir, se ha podido identificar: el apego a su grupo primario y la dificultad para identificar su preferencia. Las orientaciones les resultan lejanas y se inscriben en una carrera a futuro. Para algunos se vincula con cuestiones identitarias con sus padres o con sus amigos (**Ver Anexo Cuadro Resumen**)⁴⁹.

El asesor psicopedagógico trata de conmover al alumno para que asuma sus características y puntos fuertes para poder ir encontrando sus propias particularidades, las que le permitirán realizar la elección de la orientación.

Por su parte, los preceptores manifiestan no tener ningún tipo de participación prescripta en la decisión que los estudiantes toman pero que sí colaboran erradicando dudas en relación a las materias de cada especialidad, los horarios, etc. Cuando hay algún inconveniente llevan la inquietud al Gabinete; en algunos casos lo trabajan en

⁴⁹ Apartado 'Orientaciones'.

conjunto con la asesora; y en otros el celador lo resuelve con el propio grupo (**Ver Cuadro Resumen**)⁵⁰.

Una vez que el alumno eligió la orientación debe registrar en una planilla su orden de preferencia, la fundamentación de dicha elección y también con qué sección querrían cursar, bajo el criterio institucional de no romper los lazos originales.

Debido a que la selección se realiza por orden de mérito teniendo en cuenta principalmente calificaciones, amonestaciones y materias previas, la conformación de cada grupo se define en Regencia.

Según algunas opiniones, esta selección por orden de mérito beneficia a las mujeres que tienen por lo general mejor resultado que los varones y por lo tanto pueden seguir desde un primer momento la 1° opción (**Ver Anexo Entrevista a Jefe de Preceptores**).

Por otra parte, la escuela brinda la posibilidad de cambios de orientación; los cuales se pueden realizar de 5° a 7° inclusive, rindiendo equivalencias, bajo el supuesto de que se va profundizando de manera gradual en cada orientación.

Tal como se afirmó, entre los puntos que plantean mayor inquietud en relación a este tema se destaca la edad de la elección. Se podría afirmar que hay unanimidad en considerar que la misma se realiza a edad muy temprana, argumentando que un alumno en general tampoco puede elegir fácilmente una carrera al finalizar la escolaridad Secundaria.

A continuación, algunas expresiones extraídas de las entrevistas:

“...la verdad que invitarlos a elegir una orientación a edad tan temprana, me parece que esto habría que sacarlo.” (Coordinadora de departamento y miembro de la Comisión Evaluadora)

“...las elecciones se hacen en 4° año y yo creo que en realidad la dificultad... está centrada en el hecho de que en ese momento, a la edad de 14 años, lo que prima en las personas son las amistades y vos institucionalmente los estás poniendo en el lugar de tener que elegir... con respecto al trabajo con el conocimiento...”

...esa elección puede ponerlo al sujeto en tensión con sus aspiraciones del momento, que es lo social. Y ahí entran a jugar los casos particulares en donde cada chico verá...

⁵⁰ Apartado ‘Orientaciones’.

qué prima; si prima lo social, si prima lo académico... si vos a los 14 años al pibe lo ponés en esa situación le va a generar conmoción... de algún modo lo va a movilizar... tener que estar en esa situación de tener que elegir.” (Preceptor)

“Es... unánime la opinión de que la edad de selección es un error o que la selección no se hace en base a intereses reales de los alumnos sino más bien al grupo etéreo, amistades, que son pocos los que realmente saben que van a una orientación en busca de una determinada gama de disciplinas. Son muy chiquitos. Eligen a los 14 años.” (Docente miembro de la Comisión Evaluadora)

“...los alumnos están muy inmaduros para mí a esa edad para elegir la orientación. Entonces por más que traten de explicarles de qué se trata cada orientación es muy difícil que a esa edad lleguen a entender si es realmente lo que quieren o no... Siempre me pareció que la elección de orientaciones era prematura y que en cierta forma nos coartaba la posibilidad de aprender un poco más de las otras asignaturas. El problema también ahí es que se junta que somos muy chicos para elegir la orientación al mismo tiempo que cambiamos de curso...” (Ex alumno de la escuela miembro de la Comisión Evaluadora).

De acuerdo a Dubet y Martuccelli los alumnos en esta etapa *“...son a la vez demasiado grandes y demasiados pequeños, y se reconocen en sutiles signos de madurez...”* (Dubet y Martuccelli, 1998: 199).

Están en un momento de crecimiento donde son grandes para algunas cosas y pequeños para otras. Hay ruptura entre alumnos/adolescentes y niños/adolescentes.

En el taller dirigido a Profesores de 5° año se habló sobre la edad de elección de orientaciones y, tras poner sobre la mesa de debate si eran grandes o pequeños para tomar esa decisión, también se concluyó que eran demasiados pequeños para elegir la orientación.

En cuanto al peso de la amistad en la elección se podría explicar por el hecho de que en esa etapa el alumno se ve obligado a establecer una distancia con la escuela y la familia. Apoyándose en la preocupación por construir un “yo” y en la identificación con su grupo de pares, los colegiales tienden a buscar “autenticidad” a menudo confundidos con el conformismo grupal y los códigos de las culturas adolescentes (Dubet y Martuccelli, ob. cit.: 202).

La elección por el vínculo o amistad devela lo que en términos de Dubet y Martuccelli sería la tensión entre la integración adolescente y las normas escolares y también la tensión entre la autenticidad y los resultados escolares (Dubet y Martuccelli, ob. cit.: 206-208). Estos autores utilizan la categoría de rostro para expresar el modo de administrar las tensiones en estas situaciones como un mecanismo de protección; un medio de reducción de la complejidad y una manera de administrar realidades contradictorias, dando imagen de autonomía (Dubet y Martuccelli, ob. cit.: 212). Se destaca el rostro de la amistad en esta etapa marcado por el sello de la confianza y la confidencia.

Este último tema tendría relación, entonces, con los “resultados escolares”. Se ha hecho mención anteriormente a que uno de las problemáticas que preocupa a la escuela es el rendimiento académico de sus alumnos; el que en estos últimos tiempos se ha agudizado (**Ver Anexo Estadísticas de Repitencia 2009**).

Desde el E.T.P. se han realizado distintos proyectos para tratar la problemática. Uno de ellos tuvo que ver con cuestiones que estarían dificultando la adaptación de los estudiantes en este pasaje de 4° a 5°, que para algunos se caracteriza como un cambio brusco. También trabajaron con los educandos de 6° año sobre los logros o aprendizajes que obtenían en el 5° año realizando luego visitas a los nuevos quintos conformados, para brindarles consejos a los chicos a partir de las experiencias previas.

Otro proyecto que se concretó en el año 2009 fue un taller a profesores de 5° año, el cual ya ha sido mencionado. La idea fue trabajar a partir de la consigna '*¿Cómo describirían a un alumno de 5° año?*' (**Anexo Taller de Profesores de 5° año**)

En el taller se expresaron como recurrentes las siguientes características atribuidas a los alumnos: en esta etapa se encuentran en una nueva estructura, en una transición donde hay tironeos, donde entran en tensión la familia, los compañeros, el deseo e intereses personales de los alumnos; chicos perplejos, agresivos, entendiendo a la agresividad como la única forma que tienen de expresar lo que sienten; chicos solos y tristes o en subgrupos, con rostros desdibujados, con distintas reglas, etc.

Desde el punto de vista de los docentes, la preocupación no estaría pasando por lo académico sino por lo social que tiene que ver con lo afectivo, la conformación de nuevos grupos y lo vincular (**Anexo Cuadro Resumen⁵¹ y Taller de Profesores**). Es

⁵¹ Apartado ‘Orientaciones’.

decir, que el fracaso escolar en esta institución tendría su causa en la dimensión social en la cual las amistades son fundamentales para que los estudiantes puedan sostenerse en la escuela.

b) Oferta institucional

Para analizar los mecanismos de selección resulta pertinente recuperar los conceptos de habitus, campo y capital de Pierre Bourdieu. Estos conceptos guardan relación con la oferta de la escuela tanto de orientaciones, como de secciones por cada orientación, lo que determina la necesidad de establecer un orden de mérito para ingresar al C.F.O. y en un punto la permanencia del estudiante dentro de la institución.

De acuerdo a Wacquant *“Con base en los conceptos de habitus y campo, Bourdieu intenta deshacerse del falso problema de la espontaneidad personal y la coerción social, de la libertad y la necesidad de la elección y la obligación y evitar al mismo tiempo las alternativas comunes de lo individual y la estructura del micro (Blumer, Coleman) y el macroanálisis (Blau, Skotcpol), que conllevan una ontología social polarizada y polarizante, y también dualista.”* (Wacquant, 1995: 27)

De acuerdo a Alicia Gutiérrez, quien estudió profundamente la teoría de Bourdieu *“Las prácticas sociales de un agente o de una clase de agentes, dependen de las posibilidades específicas que posea, posibilidades que están en relación con el volumen y la estructura de su capital y con los habitus incorporados. El capital objetivado y las disposiciones internalizadas constituyen así, los instrumentos de apropiación de las posibilidades objetivas.”* (Gutiérrez A., 2005: 96)

Desde este punto de vista, *“...los agentes se determinan por relación a índices concretos de lo accesible y de lo inaccesible, de lo ‘para nosotros’ y de lo ‘no para nosotros’...”* (Bourdieu P. en Gutiérrez A., ob. cit.: 96-97) Según la perspectiva de Alicia Gutiérrez, los habitus *“...como sistema de disposiciones a actuar de una manera más que de otra, ligados a una definición de “lo posible” y “lo no posible”, “lo que es para nosotros” y “lo que no es para nosotros”... actúan como esquemas de percepción y de apreciación de las posibilidades objetivas y, de este modo, como principios de estructuración de las prácticas sociales.”* (Gutiérrez A., ob. cit.: 101)

Tomando como referencia los aportes de Alicia Gutiérrez (2005) se podría decir que un determinado tipo de condiciones objetivas, por ejemplo la calificación de los alumnos, darían lugar a un cierto tipo de posibilidades objetivas: cursar el 5º año de la orientación de su preferencia; las cuales son interiorizadas por una categoría de agentes (los alumnos) y produce en ellos un determinado sistema de disposiciones, el que se inclinaría a la orientación preferida. Por ello, para algunos docentes el modo de selección (orden de mérito) trae como consecuencia pedidos de cambios de orientación, repitencia y deserción.

Esta situación, según algunos entrevistados, se relaciona con los recursos necesarios para llevar adelante un Plan. Señalan que el currículum de la institución fue diseñado e implementado sin presupuesto y que su evaluación requiere revisar los recursos físicos (**Ver Anexo Cuadro Resumen**). Por ejemplo, en el caso de las secciones, algunos actores destacan que los alumnos demandan más secciones de HCS que de EyG (**Entrevista a un Preceptor**). Como la selección se define finalmente por orden de mérito, algunos alumnos cursan EyG como última opción, sin estar conformes con la elección; y por lo tanto piden cambios de orientación, la que al no poder producirse da lugar a repitencia y deserción (**Entrevista a un Preceptor**).

De esta manera se destaca como una razón del fracaso el desagrado de los alumnos por no estar cursando la orientación elegida y el desinterés por el conocimiento que allí se brinda. Puede ocurrir, que en el ciclo anterior, hayan recibido formación en torno a disciplinas que no son afines a la orientación que tuvo que seguir según el orden de mérito realizado. O bien, que los estudiantes estén dentro de la orientación que les gusta, pero que sus amigos se encuentren en otra especialidad y ante esto se quieran cambiar orientación porque no pueden adaptarse al nuevo grupo o establecer nuevos lazos. En ambos casos, dada esta situación, si bien los alumnos pueden pedir cambios de orientación (el que se da si cumplen con las condiciones establecidas por Reglamento) es probable que tengan que aprender no sólo nuevas formas de operar con el conocimiento sino también de ser y de hacer como estudiantes. Es decir, que el/los alumnos tienen que re-aprender lo que en término de Jackson sería el “currículo oculto” de la/s especialidad/es en la/s cual/es tenga/n participación.

Para Jackson (1968) todos los alumnos y todos los docentes deben aprender este currículum esencial si quieren sobrevivir en el salón de clase y lograr participación en el

currículum oficial. Se podría afirmar que su aprendizaje implica el modo de relacionarse con el docente, con sus compañeros y con el conocimiento y que su desconocimiento puede repercutir en su desempeño escolar. Al respecto este autor expresa: *“En realidad, muchos premios y castigos que parecían dispensarse sobre la base del éxito o fracaso académico están estrechamente relacionados con el dominio del currículo oculto.”* (Eggleston, ob. cit.: 134)

En relación a la falta de secciones para cursar algunas orientaciones se han detectado otros problemas que algunos actores consideran graves, relacionados a la socialización. Tal el caso de alumnos que se encuentran cursando la segunda opción en grupos en conformación.

Otros actores institucionales coinciden además en considerar que la oferta no cumple las expectativas de los alumnos. Opinan que deberían crear nuevas orientaciones porque los alumnos tienen que buscar otras ofertas fuera de la escuela, como es el caso de Arte (**Ver Anexo Cuadro Resumen**)⁵².

Se podría afirmar, de acuerdo a la información brindada por los entrevistados, que el tema de la oferta en cuanto a orientaciones y la cantidad de secciones por cada orientación está vinculado directamente al tema de los recursos y el orden de mérito tendría la función de ser un mecanismo para organizar a los alumnos dentro de los recursos disponibles.

Si seguimos el punto de vista de Dubet y Martuccelli (1998) la elección de orientaciones de acuerdo a la reglamentación de la escuela no sería condicional, ni libre, sino que en este punto cobraría importancia la experiencia previa de los alumnos.

En términos de Dubet y Matuccelli se podría decir que *“...por regla general, la orientación de los alumnos está relacionada con sus resultados...”* (Dubet y Martuccelli, ob. cit.: 317). Dirían estos autores: *“...para algunos los gustos se diluyen frente al contacto con las materias o los resultados escolares. La declinación y el nacimiento de las pasiones está ligado al rendimiento escolar...”* (Dubet y Martuccelli, ob.cit.: 194).

Es esta la situación en la que puede hallarse un alumno considerando que hay un Reglamento para los cambios de orientaciones. Si estando en un 5º no encuentra vacante en la especialidad de su agrado, o no cumple los requisitos, no es aceptado en esta

⁵² Apartado ‘Orientaciones’.

última. Además, si repite dos veces por Reglamento no puede seguir en la escuela (**Ver Anexo n° 6 y Anexo n° 7**).

En muchas situaciones como la descrita, a la que se suma la exigencia de las equivalencias, al llegar a 7° año, los alumnos optan por terminar el Secundario en otras instituciones, y algunos obtienen muy buenas calificaciones (**Ver Anexo entrevista a Jefe de Preceptores**).

Teniendo en cuenta el orden de mérito, como modalidad de selección para cursar una orientación, el mercado escolar estaría regido por competencia y la elección por la libre expresión del cálculo y el deseo.

Los individuos se encuentran ubicados en un mercado limitado y deben hacer elecciones en función de los recursos de que disponen y entran en competencia con los otros en diversos momentos de decisión; uno de los momentos en la E.S.C.M.B. sería el 4° año para elegir las orientaciones. Desde este punto de vista, los gustos y los intereses entrarían en tensión con la lógica de selección.

c) Perfil de alumnos y docentes

En este punto se intenta hacer alusión a aquellas visiones, valoraciones o perspectivas que han sido rescatadas a partir de los distintos acercamientos a actores de la institución Manuel Belgrano. Las mismas aluden principalmente a las características de los estudiantes que cursan cada una de las orientaciones.

A partir del análisis de la información recabada durante la práctica, se podría afirmar en un primer momento que en la E.S.C.M.B. existen ciertas representaciones sobre los alumnos que cursan cada orientación, lo que es manifestado principalmente por docentes y preceptores. De acuerdo a Jodelet “...la representación (es) como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto...” (Jodelet, 1989: 43)

De acuerdo a Castorina, al participar de las interacciones sociales, los actores se ubican a si mismos y a los otros como integrantes de los diferentes grupos que componen la sociedad y desde ese lugar negocian sus identidades. En este caso, se

podría considerar a la E.S.C.M.B. como institución que compone el macro entorno social donde cada actor pone en juego las mismas reglas. Según la perspectiva de este autor, las representaciones sociales se originan y modifican en tal negociación o en las diversas interacciones sociales, particularmente en los actos de comunicación (Castorina J.A., ob. cit.).

Desde el marco teórico de Dubet y Martuccelli (1998) se podría decir que a medida que avanzan en su trayectoria escolar los alumnos van adquiriendo sentido de orientación; lo que se manifiesta en el caso del Manuel Belgrano en algunas actitudes, o ciertos signos, que han dado lugar a ciertas representaciones. Por ejemplo, en la institución se ha instalado la siguiente clasificación: el grupo de los estudiantes “*neats*” (inteligentes) tienen que cursar Naturales, los “*hippies*” van a Sociales y el “*resto*” (compuesto por alumnos *'que no les da el promedio'*) tiene que seguir Economía y Gestión. En relación al tema, Moscovici plantea que resulta evidente que una representación social compartida por los miembros de un grupo introduce un cierto prejuicio en su manera de ver las cosas y de actuar y que este prejuicio se manifiesta a través de la presencia de un desacuerdo, del sentimiento de que otros grupos no creen las mismas cosas, no piensan de la misma manera (Moscovici, 1989: 703).

Siguiendo con la fuente de referencia de Dubet y Martuccelli, aquí “*La experiencia colegial está dominada por un estallido de las dimensiones que la estructuran. Este fenómeno provoca una suerte de desajuste constante de las relaciones y de las identidades...*” (Dubet y Martuccelli, ob. cit.: 222). Al respecto, distintos actores de la escuela, incluso de distintas orientaciones, manifiestan la idea de que está institucionalizado en el colegio esta clasificación entre los alumnos que cursan cada orientación. Se podría decir que las representaciones construidas han cumplido su misión; siguiendo el punto de vista de Moscovici y Hewson, para quienes: “*...las representaciones tienen por misión: primero, describir; después, clasificar; y por último explicar (He aquí porque las representaciones incluyen las denominadas “teorías implícitas” que sirven únicamente para clasificar a personas o comportamientos, y a los esquemas de atribución destinados a explicarlas)*” (Moscovici y Hewson en Castorina J.A., ob. cit.).

Castorina en el prólogo de la obra *Inteligencia escolarizada* (Kaplan C., 2007) manifiesta que: las representaciones sociales o los imaginarios institucionales marcan

los límites y las posibilidades en cada espacio social; y que la institución escolar es un lugar en el cual las construcciones sociales, que se producen desde dentro o desde fuera de ella, adquieren una eficacia simbólica específica en relación a las desigualdades en los destinos y en los logros de los niños provenientes de las diferentes clases sociales. Tal vez, a partir de estas palabras del autor, quede expresada la influencia del imaginario institucional construido en la escuela, que actúa a la hora de comprender la situación de los alumnos de cada especialidad.

Cabe aclarar en este punto que también se pueden identificar expresiones de estas representaciones por parte de los actores institucionales referidas a los docentes de cada orientación. Según entrevistados, el compromiso de los profesores varía según la especialidad que dicte. Por ejemplo, los docentes de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales están considerados como los más comprometidos en la labor con el alumno, se quedan después de hora, se reúnen en espacios informales para trabajar con el estudiante, etc.; mientras que los profesores de Economía y Gestión son señalados como los profesores que vienen, dan la clase y se van (**Anexo entrevista a Jefe de Preceptores**).

Si bien, a esta altura la formulación de una hipótesis puede ser prematura, cabe relacionar estas representaciones con el carácter de última opción que reúne la orientación de EyG. Es decir, al conformar un curso con alumnos que no obtuvieron el promedio necesario para estar en la orientación de su preferencia, se manifiesta entre los docentes una actitud de poca atención, según lo expresan otros actores institucionales.

Teniendo en cuenta el análisis de este punto, podría afirmarse que los actores que conforman la escuela Manuel Belgrano tienen una identidad compartida precisamente por pertenecer a una misma institución; pero también, dentro de la escuela se puede distinguir subculturas que son características de cada comunidad de conocimiento. Las mismas tienen rasgos que les son propios y determinan un perfil para sus agentes, tanto para los que se encuentran dentro de ellas como para sus ingresantes.

En relación a la existencia de distintas subculturas dentro de cada orientación, los entrevistados expresan:

“...Otro problema que tenemos es que, como toda escuela, tiene que los “neats” van a Naturales, los “hippies” van a Sociales y “el resto” a Economía. Entonces, es todo un

tema porque ya hablamos de discriminación, de grupos y demás; y se marca en la pauta...” (Preceptor)

“Hay demasiados subgrupos, por allí posiciones un poco individualista... al interior de la escuela sobre las orientaciones se va armando como una especie de perfil de alumno, una especie de prejuicio también respecto a la orientación, al tipo de alumno que va a una o a otra, siendo “Naturales” la de los tragas, los inteligentes, los neats.” (Asesora)

“Yo veo a los alumnos de 5º más que individual en grupos... Me llamó la atención cómo se agrupan, de acuerdo a la amistad, sexo y clase social y se nota perfectamente en las orientaciones...

Si la consigna es cómo veo a los alumnos de 5º, más que un alumno yo veo grupos en cuanto a sexo, orientaciones y clase social.” (Profesora de 5º año en el 1º encuentro del Taller)

“[Los profesores] tienen distintos compromisos con el alumno según la orientación. EyG falla en eso. EyG es el docente que viene, da la clase y se va; Sociales, vos los ves abajo, se juntan, dan la clase “nos juntamos para hacer ésto”; Naturales, también, tienen un lugar, 'el laboratorio', vos ves que suben, bajan, vienen...

Por ahí el tema de Economía es el profe que viene, da la clase y se fue. No le interesa mucho qué es lo que pasa en cada pupitre y si está completo... vos ahí ves falencias.” (Preceptor)

Coincidiendo con lo expresado, el profesor de Informática señaló en el momento de la observación, que los alumnos manifiestan diferencias de comportamientos y de relación con el profesor según la especialidad; siendo los alumnos de CN más aplicados en sus deberes y conducta y los de EyG los más problemáticos. A partir de lo analizado, se podría afirmar que la explicación que circula sería que los estudiantes de Economía no están conformes con la orientación que “les tocó” seguir y por eso toman tal actitud.

Según lo expuesto, se podría acordar que tal como lo afirmara Moscovici (1961), las representaciones sociales ayudan a los individuos, en este caso a los actores del nivel medio de la E.S.C.M.B., a orientarse en su universo social y material, siendo estos mismos individuos elementos de las representaciones. Los alumnos, a partir de cómo se

miran a sí mismo y construyen su imagen interna van a realizar la elección; a su vez, los profesores van a actuar en relación a ello de distinta manera.

d) Las orientaciones dentro del Plan de Estudios 2000 y la calidad de la formación

Los docentes consultados consideran que la formación general en el Plan de Estudios debería ser más amplia. Aunque reconocen el elevado nivel académico con que egresan los alumnos aseguran que las orientaciones han borrado el contenido cultural que tenía el Plan anterior y que el nuevo Plan trajo más complicaciones que las esperadas, poniendo en una situación difícil a muchas áreas de la institución que tienen que ayudar y guiar al alumno en el proceso de elección de orientaciones.

En relación al tema se destacan las siguientes opiniones:

“...me parece que a la edad de 4° año para elegir la orientación tendría que ser ya en 7° para 8°. Si hablamos del Plan de Estudios completo el 80% es básico común para todos y sólo tiene orientado un 20%, quizá, ese 20% orientado poniéndolo en 7° y 8° o en 8° sólo nos evitaría todo este movimiento de coartar cursos, reordenarse de nuevo porque es volver a empezar...” (Preceptor)

“...creo que [el actual Plan de Estudios] nace de un esquema de reformulación de la escuela media en donde el paradigma se cambia; el paradigma de la cultura es reemplazado por el paradigma de la formación para el trabajo, y sigue siendo una gran discusión.

El Plan de Estudios anterior era universalista, era culturoso... tenía todo un alto contenido cultural y global que las orientaciones han borrado...

...creo que la escuela está para otra cosa, está para admirar-mirar el mundo, socializar, fundamentalmente para culturizar no para formar para el trabajo. Pero... no todo el mundo opina lo mismo.” (Docente miembro de la Comisión Evaluadora)

“...yo creo... como mucha gente dentro de la escuela que el Plan de Estudios ha traído algunas complicaciones y no sé si comparativamente tantos beneficios como

complicaciones. Para nuestra práctica realmente esa ruptura que se produce en el pasaje de 4° a 5° es muy importante, y no sé cuánto ganamos, porque nosotros en su momento en 7° y en 8° teníamos una especie de ensayo de orientación... Me parece que eso estaba mucho mejor y al menos no teníamos tantos conflictos; también... para los alumnos es un quiebre muy grande...” (Asesora)

La situación planteada en relación a la falta de adaptación de los alumnos al pasar de un ciclo a otro y las consecuencias desencadenadas por ello, dentro de lo que se destaca el fracaso escolar, ha llevado a los actores institucionales a plantear nuevas alternativas, de las que se destacan: retornar a una formación integral como lo era antes; armar un paquete de materias de distintas orientaciones en el último tramo del Plan de Estudio (que puede ser en el último año) para que los alumnos puedan cursar según sus intereses y reducir la carga de formación orientada en la propuesta académica, egresando con una tecnicatura en el último año.

En relación a este tema, se destacan las siguientes opiniones:

“...armaría un pull de materias de Economía, de Ciencias Naturales, de Ciencias Sociales; haría opciones, permitiría que algún grupo de alumnos vaya a hacer nuevas materias y a esas las intercambie por otras. Haría una cosa más dinámicas para que puedan ver los mundos de estas disciplinas...” (Coordinadora de departamento miembro de la Comisión evaluadora)

“Creo que la formación debe ser integral como anteriormente era... Actualmente se lo obliga al alumno a tomar decisiones que a mi juicio no está preparado...” (Asesora)

“Me parece que en realidad nos tendríamos que orientar más en 8°. Que terminen su tecnicatura ya fuertemente en 8°...” (Preceptor)

Por otra parte, pero relacionado con lo anterior, se considera pertinente afirmar que, a partir del proceso de autoevaluación, uno de los cuestionamientos que se reactivó fue la duración de los años de escolaridad prescritos en la oferta académica. Algunos actores institucionales consideran que el Plan de Estudios se torna ‘muy largo’, que 8° año ‘está de más’, que no se tiene en cuenta las necesidades urgentes de los estudiante de comenzar a trabajar, lo que es entendido por miembros de la escuela como un fenómeno contemporáneo.

Por lo antes dicho, la duración de los estudios y cuestiones ya citadas relacionadas a los T.I.C. y orientaciones fueron señaladas como causas potenciales de la deserción escolar.

Finalmente, ha sido señalado como una problemática la falta de articulación que hay entre la E.S.C.M.B. y los ingresos a la U.N.C. Los entrevistados mencionaron sus desacuerdos en relación a la necesidad de rendir el curso de nivelación de los egresados del Manuel Belgrano en esta Universidad

10. Una aproximación a la problemática de las orientaciones

El análisis presentado hasta aquí respecto de las problemáticas vinculadas a las orientaciones en la E.S.C.M.B. remite directamente a otra preocupación que, como ya se dijera anteriormente, se viene agudizando en los últimos años: el rendimiento escolar de sus estudiantes. Se cuenta con un indicador clave: un alto porcentaje de repitencia se concentra en 5° año. En 2009 el 57% de repitientes de la escuela era estudiante de ese curso.

Es por ello que, se han realizado a lo largo de los años distintas actividades para determinar su causa y las medidas para solucionarlo. Una línea de acción por parte de la institución fue indagar sobre el Plan de Estudios y buscar allí el problema.

Como se podrá inferir, en este proceso de autoevaluación el tema sobre el rendimiento académico de los estudiantes cobró mayor importancia siendo explicitado en las distintas áreas de trabajo de la E.S.C.M.B.

A partir de las acciones realizadas por la institución, llevadas a cabo tanto por el órgano evaluador del actual currículum como por el E.T.P. (que lleva adelante actividades realizadas directamente sobre el tema), se ha identificado como causa del problema principalmente la temprana edad en que se eligen las orientaciones y el peso que tiene la amistad en tal decisión. De acuerdo a los entrevistados, en 4° año (14 años aproximadamente) los estudiantes que estarían muy inmaduros y recién integrados al grupo de ingreso tienen que hacer una elección que en algunos casos implica separarse de ese grupo primario y volver a realizar un proceso de integración a un nuevo grupo; o

por el contrario, pueden llegar a elegir una orientación donde estén los compañeros de su grupo inicial en contra de la orientación de su preferencia.

Como se explicó antes, el E.T.P. lleva adelante un proyecto de trabajo con los alumnos de 6º, indagando los 5º años en sentido amplio, tanto en la vida académica como en la cotidiana, haciendo alusión a las actividades que inferirían en el desempeño escolar durante el segundo ciclo (Ver anexo nº 16)⁵³. El fin de esta actividad es colaborar con la integración del nuevo grupo ingresante a la formación orientada y en el rendimiento académico del mismo. En estos casos, el grupo de 6º año comunica a partir de consejos al nuevo 5º sus propias vivencias y responde interrogantes del grupo en conformación.

A partir de este trabajo se destacó como otra causa que influye en el rendimiento académico el cambio abrupto en la modalidad de trabajo de un ciclo a otro, con el paso de 4º a 5º; lo que fue señalado también por el Representante Estudiantil dentro de la Comisión y por el Representante de los Preceptores en el Consejo Asesor.

En el taller de profesores de 5º año se expresaron las opiniones sobre el rendimiento escolar, aportando y coincidiendo con otros miembros de la escuela respecto a la importancia de la orientación en esta problemática. Además se planteó una nueva temática para discutir en referencia a la existencia de distintos perfiles de alumnos y docentes en las distintas orientaciones de la escuela, lo que instala otra perspectiva de análisis a tratar, aún pendiente y vinculada a la incidencia de esta circunstancia en los alumnos.

Otra de las actividades que llevó a cabo el E.T.P. a principio de 2009 fue la entrevista personal a alumnos repitentes de 5º año. De 41 repitentes, se corresponden: 9 a CN, 9 a HCS y 23 a EyG. La entrevista (**Ver Anexo nº 17**) fue respondida por 29 alumnos, de los cuales 25 son de EyG y 4 de HCS. La misma pretendía indagar, en primer lugar, los motivos por los que tuvieron que repetir el año; en segundo lugar, sobre las tres necesidades en orden de importancia y urgencia que se proponen en su propia escolaridad secundaria; y, en tercer lugar, sobre si les gustaría que les ayudaran, cómo y quiénes.

En relación al primer punto, los alumnos de EyG sostienen que las causas de la repitencia eran en su mayoría porque no estudiaron (6 respuestas de 25 entre 14 motivos

⁵³ 'Taller de Profesores de 5º año'.

señalados) y porque no prestaban atención (5 respuestas de 25). En el caso de HCS los alumnos mencionaron como motivos: problemas familiares, cambios de 4° a 5° año, mediocridad y falta de atención en la clase.

El segundo punto a responder, en cuanto a las necesidades para cumplir con las exigencias del cursado, por parte de los alumnos de EyG fue señalado estudiar en el sentido de generar más hábito de estudio; y, los alumnos de HCS señalaron la amistad, reservar el vínculo de confianza propia y la búsqueda de ayuda psicológica.

En cuanto al tercer punto, los alumnos de EyG manifestaron en su mayoría que no les gustaría recibir ayuda; en cambio, todos los entrevistados de HCS dijeron que sí les gustaría que se les ayudara ya sea gente relacionada con el grupo de amigos, con la familia o con la escuela, pero no determinaron con qué modalidad.

La sistematización de esta información, que fuera entregada oportunamente al E.T.P. como parte del aporte de esta P.P.S., permitirá contribuir a las actividades futuras que continúa realizando el mismo para tratar tanto la problemática del rendimiento escolar como el proceso de autoevaluación curricular.

A los fines del presente informe, cabe destacar ciertas particularidades que expresan los grupos de alumnos repitentes, según las orientaciones. Es así que resulta llamativa la ausencia de los alumnos de CN, la diferencia entre los motivos escogidos por los alumnos de EyG y de HCS y la necesidad de ayuda que manifiestan unos y que niegan otros.

La Comisión Evaluadora retoma todos estos temas en sus reuniones ya que sus representantes intercambian lo elaborado en los distintos estamentos y áreas de la escuela con el fin de avanzar en la autoevaluación del Plan.

Finalizando, de acuerdo a lo expresado en este capítulo, cabe destacar que, si bien las orientaciones son un componente de cierta tradición en esta escuela, brindando formación en distintas esferas del conocimiento desde prácticamente los orígenes de la institución, hoy representan un nudo problemático principal. Preocupa a todos los actores del colegio y es uno de los ítems sobre los que hay más consenso de la necesidad de su modificación.

Se podría decir que es un eje temático complejo que incluye diversas dimensiones, referidas por una parte a características de los alumnos, edad, género y

origen social; y por otra a cuestiones institucionales de presupuesto y duración de las orientaciones ofrecidas.

11. Sobre las tareas de la Práctica Profesional Supervisada

Teniendo en cuenta que la P.P.S. no sólo posibilita un aporte a la institución receptora sino fundamentalmente significa una instancia formativa final; se podría afirmar que, a partir de la experiencia realizada durante la práctica, se desarrolló un aprendizaje experiencial. Por tal se entiende “...*al alcanzado a través del encuentro personal con un tema, persona o cosa... el conocimiento experiencial es conocimiento a través de la relación... no tienen que ver exclusivamente con relacionarse con otras personas, también se le puede desarrollar con objetos y lugares...*” (Arancibia V. y Otros, 1999: 155).

En este tipo de aprendizaje se permite al que estudia un contacto real con los problemas que le conciernen para poder elegir aquello que desea resolver o aprender. Así, en analogía con lo realizado en la institución Manuel Belgrano, en un primer momento durante la instancia exploratoria se brindó la posibilidad de entrar en contacto con la realidad institucional, para decidir sobre qué puntos trabajar durante la colaboración en la autoevaluación del Plan de Estudios a partir de la propuesta de intervención a desarrollar durante la práctica.

Se podría decir, en otros términos, que se desarrollaron aprendizajes vivenciales que permitieron no sólo poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la formación de grado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación sino también consolidarlos y construir una nueva experiencia relacional.

Como ya fue mencionado, en el momento de comenzar la práctica, en la institución funcionaba una Comisión Evaluadora del Plan, integrada tanto por docentes como por alumnos que habían elaborado su primer instrumento de intervención; es decir, la encuesta, a la cual ya se ha aludido anteriormente, destinada a profesores del nivel medio de la E.S.C.M.B. quedando en manos de la Comisión el procesamiento de los datos obtenidos a partir de la misma.

En este marco, se realizaron durante la P.P.S., entre otras actividades, entrevistas a distintos actores institucionales que se consideraban “claves” porque sus voces representaban a un número importante de miembros de distintas áreas y estamentos de la institución con el fin de indagar sobre los temas elegidos para el análisis.

Relacionado al tema, se podría afirmar que el relevamiento de datos fue significativo ya que los entrevistados tenían presente lo trabajado recientemente dentro de las distintas áreas de la escuela –discusiones, opiniones, propuestas de sus respectivos colegas-, lo compartido dentro de la Comisión Evaluadora y respuestas de las encuestas. Además, no hubo superposición de información con lo recopilado por el órgano evaluador porque se obtuvieron datos precisos sobre los temas que más habían preocupado a la institución, puntualmente talleres y orientaciones, cuyo abordaje permitió abrir nuevas líneas para la evaluación del Plan de Estudios.

En este punto, cabe aclarar que como parte de la práctica profesional se realizó sistematización y ordenamiento de la información en relación a los talleres y orientaciones; y se devuelve, a su vez, como parte de la intervención la evaluación sobre estos dos temas.

En cuanto a las observaciones, las mismas permitieron un acercamiento a la realidad, a través de ellas se pudo comparar lo expresado en el Plan de Estudios con lo que realmente se llevó a la práctica y además las implicancias de su implementación.

También, como ya se adelantó anteriormente, se pudieron practicar las calificaciones adquiridas durante la carrera de grado vinculadas a las experiencias y representaciones desarrolladas por los estudiantes del nivel medio educativo, a las herramientas de recolección y análisis de datos y al conocimiento relacionado al currículum y a la evaluación, buscando en todo momento la adecuación y pertinencia del material a los temas abordados.

Teniendo en cuenta lo expresado, se ha llegado a la conclusión de que la P.P.S. ha sido exitosa; ya que hizo posible la ejercitación en tareas propias de un espacio institucional de asesoramiento pedagógico. En el próximo capítulo se profundiza el análisis de esta experiencia y se brindan posibles vías de continuidad en el proceso de autoevaluación.

CAPÍTULO IV:

RECAPITULANDO, ANALIZANDO Y PROYECTANDO

1. Reflexión sobre la Práctica Profesional Supervisada

En este capítulo se presentará una reflexión sobre la P.P.S. desarrollada en el colegio universitario Manuel Belgrano. Para este propósito se han tomado como referencia los aportes de Alfredo Furlán, Miguel A. Pasillas, entre otros con el fin de hacer alusión a la participación realizada dentro del marco de esta práctica profesional.

Alfredo Furlán sostiene que *“El objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica y metahistórica. Son las intervenciones hechas para optimizar en función de algún tipo de orientación las prácticas de transmisión reconocidas como educativas; es decir, positivas y legítimas. Si el pedagogo se detiene a estudiar el trabajo docente, se hace en la perspectiva de encontrar experiencias cuya generalización se estime recomendable o inconveniente. Lo hace para recomendar que es su sino.”* (Furlán A., 1996: 10)

Tomando en cuenta los aportes de Furlán se podría afirmar que en la E.S.C.M.B. durante esta práctica se realizó una *intervención pedagógica legítima*, en relación al proceso ya iniciado de autoevaluación del Plan de Estudios del nivel medio de la institución. Por las características de la demanda institucional, la intervención que se pudo realizar en este caso no fue sobre las prácticas docentes en el aula (que tienen que ver estrictamente con la enseñanza) sino que de alguna manera se relacionaría con otra de las incumbencias del Licenciado en Ciencias de la Educación que es el *asesoramiento pedagógico*. Según la perspectiva de Furlán se podría decir que en las intervenciones *“Se trata de reconocer las relaciones entre sujetos concretos simbólicamente cargados, sus confluencias, tensiones e irreductibilidades. Se trata de buscar las implicancias de la institución y en las apuestas sus encrucijadas...”* (Furlán

A, ob.cit.: 10) Teniendo en cuenta lo trabajado en capítulos anteriores, se podría afirmar que el aporte que se realizó a la escuela tuvo las características citadas por el autor.

En relación a la especificidad de la pedagogía Miguel Angel Pasillas sostiene que *“Lo pedagógico es una trama argumentativa y propositiva que apuesta a superar la educación existente y en ese sentido niega, se desentiende de la práctica educativa actual, se concentra en la configuración y recomendación de medios para el logro de los proyectos innovadores: es un discurso prospectivo.”* (Pasillas Miguel A., 1996: 14) Siguiendo a este autor también se podría acordar que en esta tarea pedagógica se tuvo la intención de brindar a la escuela una propuesta a partir del trabajo de análisis de lo recopilado durante el trabajo de campo. Además, es pertinente aclarar que la propuesta realizada es legítima en tanto es deseable, no arbitraria y guarda pertinencia respecto al modo de intervención.

Por otra parte, teniendo en cuenta el lugar desde el que se ha actuado durante la práctica, se podría considerar que se ha intervenido en un asesoramiento pedagógico encargado principalmente a una Comisión Evaluadora de la escuela. Actualmente, no se podría brindar una definición acabada sobre este tipo de asesoramiento porque *“...en educación es una labor emergente que está en proceso de consolidación o que anda a la búsqueda de su propia identidad.”* (Rodríguez Romero M., 1996: 13) Pero cabe aclarar que el asesoramiento pedagógico involucra un conjunto de acciones que realizan dentro de una institución agente/s de apoyo (interno/s o externo/s) con diversos fines, que pueden ser: analizar propuestas o proyectos, brindar opiniones y/o nuevas líneas de acción, etc.

De acuerdo a Rodríguez Romero *“El asesoramiento forma parte de un conjunto muy amplio de prácticas profesionales surgidas en campos variados de la acción asistencial (escuela, salud mental, etc.), que se conocen como prácticas de apoyo, porque surgieron con la misión de ayudar, mejorar o sustentar las acciones estrictamente dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje y la asistencia social de todo tipo. Su finalidad principal es apoyar las tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad que son propias de las acciones educativas y asistenciales.”* (Rodríguez Romero M., 2001: 69)

Según lo expuesto, se podría afirmar que como practicante dentro de la institución Manuel Belgrano, era un agente externo “de apoyo” que ayudaba o aportaba

en el proyecto de autoevaluación del currículum a partir de distintas tareas (las que ya fueron descritas con anterioridad). En su mayoría, fueron actividades relacionadas a la elaboración de nuevos instrumentos de evaluación (entrevistas en profundidad, observaciones, análisis de la información recabada, etc.) y colaboración con las tareas del Gabinete (sistematización de entrevistas a los alumnos repitentes de 5° año 2009, observación a un taller de profesores de 5° año, etc.). El producto de las mismas constituye el insumo que le permitirá posteriormente a la Comisión Evaluadora del Plan emitir su propio informe final y propuesta.

De acuerdo a lo expuesto, se considera que se ha podido dar respuesta satisfactoria en el momento del desarrollo de las tareas propuestas; teniendo en cuenta sobre todo el contexto de inserción, haciendo referencia al estado de avance del proceso de autoevaluación del Plan de Estudios 2000.

2. Posibles líneas de continuidad en las tareas del proyecto

Según lo recopilado hasta el momento, se podría decir que en base a lo ya revisado del currículum del nivel medio de la E.S.C.M.B., tanto por la Comisión Evaluadora como a lo que hace a esta práctica, uno de los grandes problemas en los que se hizo foco siendo resaltado por la mayoría de los actores de la escuela fue el rendimiento escolar.

A partir del análisis de las opiniones de los miembros institucionales se arribó a la conclusión de que una de las causas de la problemática destacada eran las orientaciones. La temprana edad de elección se asocia a la inmadurez de los estudiantes, quienes toman como criterio generalmente la amistad para fundamentar sus opiniones de cursado. De acuerdo a los entrevistados, los educandos no están preparados para cursar especialidades separados de sus amigos o para afrontar una nueva integración.

Sin embargo, tomando como referencia lo desarrollado en la P.P.S. no es el único problema. A su vez, se han destacado como tales: la estructuración del Plan de Estudios, no sólo en relación al cuestionamiento de los años de escolarización sino también a la organización de los T.I.C. dentro del currículum; las características de alumnos y docentes que participan de las orientaciones, lo cual es objeto de

representaciones compartidas por parte de los actores institucionales; falta de capacitación docente en espacios curriculares como los T.I.C., cambio abrupto en la modalidad de trabajo en los talleres, problemas de presupuesto, que afecta a la infraestructura y a los recursos humanos del establecimiento, etc.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, se han pensado como posibles vías de continuidad en el proyecto de autoevaluación realizar una intervención teniendo en cuenta como centros de interés a tratar:

- Seguir indagando el problema del rendimiento escolar, tomando como referencia los proyectos en vigencia, considerando la posibilidad de participación en los mismos y la propia gestión de un plan que implique la comprensión del problema y posibles caminos para su tratamiento.
- Colaborar en el análisis de las representaciones que circulan en la escuela relacionadas sobre todo a los estudiantes que cursan las distintas orientaciones.
- Revisar las posibilidades de reacomodar los recursos existentes para fortalecer el trabajo en los T.I.C.; adaptando y flexibilizando la oferta de las orientaciones a las demandas de los alumnos.
- Gestionar propuestas de capacitación para el trabajo interdisciplinario destinado a profesores de los T.I.C.
- Revisar y reestructurar la metodología de enseñanza y evaluación en los T.I.C.
- Colaborar con nuevas propuestas para la integración de alumnos del 2º ciclo; por ejemplo, organizando las líneas de acción en forma de talleres.
- Trabajar en relación a la posibilidad de extender efectivamente la producción de los alumnos a la comunidad.
- Retomar el debate sobre el sentido del 8º año en la E.S.C.M.B. y en la biografía escolar del alumno. Vinculado a este tema revisar la intención del curso de nivelación en la Universidad y las posibilidades de articulación entre ambas instituciones.
- Construir modalidades de trabajo conjunto entre docentes, alumnos y preceptores para abordar las distintas problemáticas, en especial la disciplina.

Se ha destacado en este informe la importancia de que toda transformación curricular sea evaluada. Mediante un proceso de revisión los actores institucionales

pueden realizar ajustes, tomar decisiones sobre el hecho educativo. La E.S.C.M.B. es una de las pocas escuelas que puede realizar la tarea de evaluación curricular. Su relación con la Universidad, la formación de sus profesores, el carácter de establecimiento piloto y de vanguardia pedagógica sostenido desde el contrato fundacional de la institución son características que le permiten llevar adelante un proceso de evaluación-autoevaluación de su currículum.

En este contexto, se considera conveniente continuar con el proceso iniciado de revisión curricular en la E.S.C.M.B., destacando la importancia de la participación de quienes terminan su formación como Licenciados en Ciencias de la Educación lo que beneficia a las dos instituciones. Por una parte, los estudiantes cuentan con las herramientas adecuadas para la intervención y por la otra, se destaca la importancia del conocimiento experiencial que se puede adquirir como profesional en educación, cuyos beneficios ya han sido mencionados anteriormente.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRATE, LILIANA (2009): Tesis de Maestría: *“La construcción de la autoridad pedagógica en la escuela”*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. U.N.C.
- AGUERRONDO, I. Y OTROS (2002): *“Cómo piensan las escuelas que innovan”*. Papers Editores. Buenos Aires.
- AGUIAR DE ZAPIOLA, L. (1999): *“Memorias de cinco años de gestión 1994-1999”*. E.S.C.M.B. U.N.C.
- ARANCIBIA, VIOLETA Y OTROS (1999): *“Psicología de la Educación”*. Editorial Alfaomega. México, D.F.
- ARDILES, MARTHA (comp.) (2003): *“En la Escuela Media. Formación y Trabajo de los Docentes”*. Editorial Brujas. Córdoba.
- BARROS, MARÍA G. Y DE BATTISTI, PABLO J. (2001): Tesis de Licenciatura: *“El currículum de formación del pedagogo en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba 1960-1970: un análisis del cambio del Plan de Estudios de Pedagogía de 1962 al de Ciencias de la Educación de 1969”*. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C.
- BASIL, BERNSTEIN (1977): *“Class, Codes and Control”*. Volumen III. Towards a Theory of Educational Transmissions. Routledge and Kegan Paul. London, Boston and Henley. Editorial Akal. Traducción elaborada por Brígido, A. M. y Otros, 2002, E.C.E. F.F.yH. U.N.C.
- BASIL, BERNSTEIN (1993): *“La estructura del discurso pedagógico”*. Volumen IV. Ediciones Morata. Madrid.
- BIXIO, CECILIA (2001): *“Enseñar a aprender, construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje”*. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.
- BOLÍVAR, A. (1999): *“Cómo mejorar los centros educativos”*. Síntesis Educación. Madrid.
- BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (1995): *“Respuestas por una Antropología Reflexiva”*. Editorial Grijalbo S.A. México.
- BUTELMAN, IDA (1996): *“Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación”*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

- CARLINO, FLORENCIA R. (1999): *“La evaluación educacional. Historia, Problemas y Propuestas”*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A. (coord.) (2005): *“Construcción conceptual y representaciones sociales”*. Editorial Miño y Dávila srl. Buenos Aires.
- CONNELL, R. W. (1997): *“Escuelas y justicia social”*. Editorial Morata. Madrid.
- COREA, CRISTINA Y LEWKOWICZ, IGNACIO (2004): *“Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas”*. Paidós Educadores. Buenos Aires.
- DOCUMENTO INSTITUCIONAL (1998): *“Un breve recorrido por lo que fue y es nuestra escuela 60 aniversario”*. E.S.C.M.B. U.N.C.
- DOCUMENTO DEL PROYECTO PASANTÍA EN LA E.S.C.M.B. (2008): *“Proyecto de pasantía en el Equipo Técnico Psicopedagógico”*. Tema: Autoevaluación del Currículum. E.S.C.M.B. U.N.C.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D (1998): *“En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”*. Editorial Losada. Barcelona.
- DUFOUR, MARÍA E. Y SARDOU, MARÍA C. (2007): Tesis de Licenciatura: *“Los procesos de participación de los alumnos y las alumnas en las interacciones áulicas del Nivel Inicial”*. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C.
- DUSSEL, INÉS Y CARUSO, MARCELO (1999): *“La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar”*. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- “EDUCAR PARA EL FUTURO 1969”*. Versión 1 y 2. E.S.C.M.B. U.N.C.
- “EDUCAR PARA EL FUTURO 2000”*. E.S.C.M.B. U.N.C.
- EGGLESTON, JOHN (1980): *“Sociología del currículo escolar”*. Editorial Troquel S.A. Buenos Aires.
- ESCUDERO MUÑOZ (1999): *“Diseño, desarrollo e innovación curricular”*. Editorial Síntesis. Madrid.
- FRIGERIO, G; POGGI, M; TIRAMONTI, G. (1995): *“Las instituciones educativas, cara y ceca: elementos para su comprensión”*. Editorial Troquel. Buenos Aires.
- FURLÁN, A. Y PASILLAS, M.A. (1996): *“El campo pedagógico”*. Universidad de Colima. Facultad de Pedagogía. Maestría en Educación.
- FURLÁN, A. (1996): *“Currículum e institución”*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México.

- GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ (1992): *“Comprender y transformar la enseñanza”*. Editorial Morata. España.
- GOODSON IVOR F. (2000): *“El cambio en el currículum”*. Editorial Octaedro. Barcelona.
- GUTIÉRREZ, ALICIA B. (2005): *“Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu”*. Ferreyra Editor. Córdoba.
- GVIRTZ Y PALAMIDESSI (1998): *“El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza”*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- HERRERA, MARTA (1995): *“La autoevaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado”*. Artículo OEI- Revista Iberoamericana de Educación.
- KAPLAN, CARINA V. (2007): *“La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica”*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- MOSCOVICI, SERGE (1961): *“La psychanalyse, son image et son public”*. PUF. París.
- MOSCOVICI, SERGE (1989): *“Psicología Social”*. Vol. II. Editorial Paidós. Barcelona.
- POGGI, MARGARITA (comp.) (1996): *“Apuntes y aportes para la gestión curricular”*. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- PRUZZO DE DI PEGO, VILMA (1999): *“Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje”*. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996): *“El asesoramiento en educación”*. Editorial Aljibe. Málaga.
- SANJURJO, LILIANA (1998): *“La asesoría pedagógica. Análisis desde una perspectiva histórica. Las asesorías en las distintas teorías de la educación”*. Editorial Mimeo. U.N.Rosario.
- SEGOVIA, DOMINGO J. (2001): *“Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución”*. Editorial Octaedro. Barcelona.
- SEVILLA, MÓNICA (comp.) (2001): *“Fracaso Escolar”*. Fundación Infancias y Fundación Descartes. Editorial Atuel. Buenos Aires.
- SHIEFELBEIN, ERNESTO (1974): *“Teoría, técnica, procesos y casos en el planeamiento de la educación”*. Editorial El Ateneo. Buenos Aires.
- TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1987): *“Introducción a los métodos cualitativos de*

investigación. La búsqueda de significados". Editorial Paidós. Barcelona.

TERIGI, FLAVIA (1999): *"Currículum: itinerario para aprender un territorio"*. Editorial Santillana. Buenos Aires.

VARELA, JULIA (2004): *Sociología de la educación. Algunos modelos críticos*. Universidad Complutense de Madrid. Artículo. Ramón Reyes (Dir.): *"Diccionario crítico de Ciencias Sociales"* www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario.

ZABALA, A. Y OTROS (1996): *"Del Proyecto educativo a la programación del aula"*. GRAO. Barcelona.