

Documento tentativo para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional de las ETP de la Provincia de La Rioja en el marco del Proyecto Educativo Institucional

1) Apertura a la problemática curricular institucional

A modo de introducción a la labor, se pretende realizar un simple recorrido histórico acerca del origen de estas instituciones... A fines del siglo XIX, a nivel nacional surgieron las escuelas industriales como propuesta de formación de una élite de trabajadores técnicos y paralelamente, las escuelas de artes y oficios destinadas a una formación más limitada-casi sin materias académicas- para los obreros calificados.

Hasta el primer peronismo (1945-1955), esta formación fue considerada de menor valor que los circuitos académicos del sistema educativo (primaria común y bachillerato); la necesidad laboral de aquel momento, replantea un nuevo circuito educativo-primero dependiente del Ministerio de Trabajo y luego del Ministerio de Educación- que planteó una alternativa formativa para los trabajadores que cubría desde la escuela primaria a la universidad (de allí surge la actual Universidad Tecnológica Nacional). En esas escuelas se buscaba interactuar con el mundo del trabajo de su época, incluyendo también materias sobre el sindicalismo y la organización laboral.

Esta creación fue resistida por muchos educadores que creían que era una formación sin perspectivas y que relegaba a los obreros a un circuito de calidad inferior... Sin embargo, con el tiempo estas escuelas fueron integrándose al subsistema de educación técnica y contribuyeron a dar “carta de ciudadanía” al reclamo de educación para los trabajadores y a la renovación de sus contenidos. Lo cierto es que, al menos hasta hace poco tiempo, la educación técnica, que conoció épocas doradas y otras de gran retroceso, era considerada la única responsable de la formación para el trabajo. Parecía que el resto de las escuelas no tenía que ocuparse de ello, en una especie de perpetuación de la marginación de los saberes vinculados al mundo laboral.

Contra esta perspectiva “encajonada” de la formación para el trabajo, y en función de nuevas propuestas curriculares que permiten carreras profesionales y orientaciones diversas, hoy muchas escuelas están buscando ofrecer una formación más amplia; por ejemplo a través de proponer microemprendimientos y actividades productivas dentro del ámbito escolar.

Cambiar la percepción respecto al valor del trabajo también implica considerar que la propia noción de trabajo se ha transformado mucho: desde las precarias condiciones de fines del siglo XIX al impacto del industrialismo en el XX, pasando por el énfasis en la formación técnica y tecnológica en el marco del desarrollismo del siglo XXI a las ofertas educativas actuales y las tendencias más recientes de precarización laboral; lo que consideramos trabajo se ha modificado de manera notable.

Hoy se supone que los sujetos cambiarán de trabajo varias veces en su vida, a diferencia de lo que sucedía con la generación de nuestros abuelos o de algunos padres que se mantuvieron en el mismo puesto o en la misma empresa durante décadas. Por otro lado, también se avizora que las ramas laborales que más crecerán son áreas relativamente nuevas: trabajos vinculados al medio ambiente, a la producción agropecuaria crecientemente tecnificada, al turismo, a la producción industrial, a las tecnologías digitales y a la gestión de RRHH. Igualmente, un cambio significativo es el

crecimiento del desempleo y la desafiliación laboral: muchos de nuestros alumnos son hijos de padres que nunca conocieron una relación laboral estable.

Dicho esto, es posible aventurar la hipótesis de que estas transformaciones todavía no han sido asumidas con claridad por el sistema educativo:

- a) En primer lugar, porque la imagen del trabajo que construyen las escuelas sigue asociada casi con exclusividad al trabajo manual y a la formación estrictamente técnica, y mantiene el divorcio entre la actividad académica y la actividad manual. Otras formas de trabajo son escasamente valoradas, o son presentadas de un modo que no parecen una actividad laboral, como si la acción intelectual o la creación artística no tuvieran también características de trabajo asalariado o de profesional independiente, como si no necesitaran una disciplina de trabajo y no supusieran poner en juego un conjunto de saberes en una acción concreta, como en toda actividad productiva.
- b) En segundo lugar, porque se considera al trabajo como producto de una necesidad económica y no como parte de un deseo de los sujetos. Parece que el “deseo” legítimo es solo seguir estudiando, y que el acceso a un trabajo no constituye una acción de los sujetos que buscan realizar un proyecto vital, una mayor autonomía económica... Para muchos jóvenes el trabajo no es una condición inexorable, sino una situación deseada y una posibilidad de estabilidad muy valorada. El trabajo de los jóvenes es visto muchas veces como amenaza y como situación a evitar por parte de la escuela.
- c) En tercer lugar, porque la escuela convive muchas veces con la compleja realidad del trabajo infantil y adolescente. En ese plano es necesario ser claros: hay leyes de protección contra la explotación laboral infantil y adolescente, y la escuela debe apoyarlas para que se cumplan. Pero eso no implica desconocer el valor formativo que tienen experiencias familiares y comunitarias de trabajo, cuando no están mediadas por relaciones de explotación. Al contrario: muchas escuelas tienen buenas iniciativas que aprovechan los saberes que los chicos adquieren en su experiencia en el campo o en el comercio familiar para enriquecer sus conocimientos escolares.

Para finalizar, queremos subrayar que la escuela no puede darle la espalda al mundo laboral, por varios motivos.

- Uno de ellos se vincula con su aporte a la sociedad y a la región: formar sujetos que puedan contribuir a generar más riqueza social es una tarea importante. Una sociedad pobre no podrá jamás ser una sociedad del todo justa, porque siempre habrá escasez de distintos tipos.
- Otro motivo se relaciona con aspectos individuales: para cada uno de los que pasan por el sistema educativo hay una legítima expectativa de salir mejor equipado a fin de obtener un puesto de trabajo que les permita consolidarse como sujetos independientes y, eventualmente, obtener mejores ingresos. Esta es una expectativa que hay que escuchar y hay que atender, si bien eso no implica formar para empleos determinados; pero sí significa reconocer que importan los efectos de la escolaridad en la vida de las personas y que hay que buscar que la escuela contribuya a ampliar los horizontes vitales de los alumnos.
- Hay un tercer motivo por el cual la formación para el trabajo es relevante: superando la antinomia entre trabajo mental y trabajo manual, habría que promover un ideal de

educación polivalente, más completo e integrado, que permita incorporar los distintos aspectos de la vida humana y que valore la producción y la concreción de proyectos como espacios vitales importantes. En otras palabras, pensar el vínculo entre escuela y trabajo debería ayudar a revitalizar la preocupación del sistema educativo, y no solo de una parte, con lo que produce a mediano y largo plazo.

2) El proceso de desarrollo curricular

En virtud de lo anteriormente expresado, las Políticas Educativas de las Escuelas Técnicas de esta Provincia deberían considerar que la producción de un PCI implica un gran desafío institucional, teniendo en cuenta que los actores que lo elaboran constituyen un universo muy heterogéneo comprendido por todos los docentes de los diferentes campos formativos y espacios curriculares establecidos en los Planes de Estudios aprobados para tal fin, siendo los destinatarios:

- el alumnado y su diverso mundo del aprendizaje;
- el ámbito socio-comunitario donde se insertará como egresado, el que deberá incluirlo como persona capacitada al haber transitado por un proceso de formación como ciudadano/a y trabajador/a del siglo XXI respondiendo a la sincronía que existe entre la sociedad riojana, el mercado laboral y el sistema educativo.

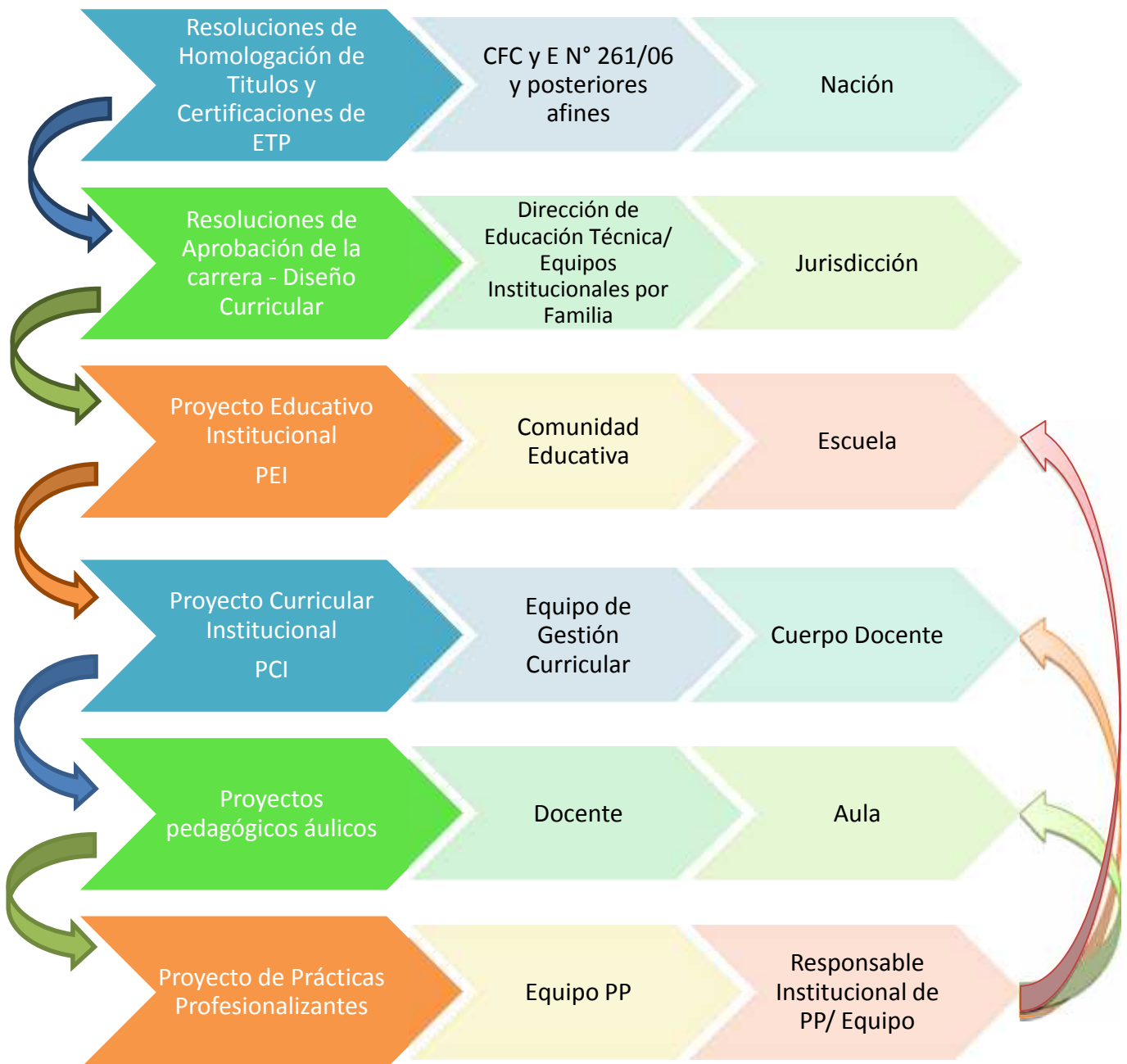
Sabemos que los diseños curriculares son textos oficiales donde se plasman las intenciones educativas de la Nación representando el conjunto de decisiones que desde el Estado se han tomado para un determinado nivel educativo. Estas decisiones expresan las metas y contenidos de enseñanza para ese nivel del sistema educativo y las instituciones escolares y especialmente, los profesores, tienen un lugar central en el desarrollo de ese currículum prescrito¹.

Se entiende por desarrollo del currículum al proceso mediante el cual una comunidad educativa concretiza las intenciones educativas expresadas en el Diseño Curricular Jurisdiccional, contextualizándolas en función de su Proyecto Educativo Institucional y adecuándolas a su realidad institucional.

Se trata de entender al currículum como un espacio decisional, desde el que y en el que la comunidad escolar a nivel de la escuela y el propio docente a nivel de aula articulan sus respectivos marcos de intervención pedagógica (Zabalza, 2009).

Los niveles de concreción curricular comprenden la relación entre el diseño y el desarrollo del currículum en las Escuelas Técnicas articulando sus campos formativos, procesos que se sintetizan, aproximadamente, en el siguiente cuadro:

¹ El currículum prescrito, normativo, como un plan y programas de estudio que el maestro tiene que poner en práctica sin mayores cuestionamientos, en cambio el currículum oculto o implícito representa todas aquellas prácticas, conductas y actitudes positivas o negativas que, si bien no están incluidas en los programas de contenidos, tienen mayor influencia en el aprendizaje que todo aquello que se orienta en el currículum prescrito. Así, por ejemplo, la actitud de un director de centro educativo que da un buen ejemplo a los alumnos, les motivará a seguir su conducta y lo recordarán toda su vida. Por el contrario, la actitud de un maestro que les explica una lección sobre los valores, pero con su actitud les irrespetó con violencia verbal, influirá negativamente en su conducta, por lo que tendrán un recuerdo negativo en el futuro. Las investigaciones en el campo de la didáctica demuestran que, estos subproductos no esperados ni planificados por el currículum, tienen una mella profunda, en positivo o en negativo, según el caso, en la niñez y adolescencia, muchísimo mayor que todos los conocimientos que hayan podido aprender del currículum prescrito.



OBJETIVOS

- Comprender la relación y articulación entre el PEI y elPCI.
- Analizar los diferentes niveles de concreción curricular en el marco de la Ley de Educación Técnica 26.058/05, la Ley de Educación Nacional N° 26.606/06 y la Ley de Educación Provincial N°8.678/09 y su incidencia en los diferentes niveles del SistemaEducativo Secundario Técnico
- ReflexionarsobreellugardelPCIenlasprácticasinstitucionalesyáulicas.
- AnalizarlosdiferentescomponentesdelPCI,ysudefiniciónanivelinstitucional.

PROPOSITOS

La elaboración del Proyecto Curricular Institucional tiene tres propósitos fundamentales:

- Adecuar al contexto el proyecto educativo y el modelo curricular a la región donde se inserta la escuela técnica.
- Garantizar la coherencia de la práctica educativa dentro de la institución y en el marco del régimen de libertad de cátedra que es necesario respetar, y
- Promover el desarrollo profesional de los profesores, mediante la reflexión de su propia práctica y a través del esfuerzo para explicitar los criterios que justifican las propuestas que hacen, las decisiones que toman y las estrategias de enseñanza que utilizan.

PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA LAS ACCIONES A SEGUIR:

1) ¿Qué función tiene el Proyecto Curricular Institucional?

Las escuelas asumen, -a partir de los Diseños Curriculares Provinciales, de sus contextos socioculturales y en el marco del PEI-, la función de priorizar contenidos, acordar pautas metodológicas, seleccionar materiales curriculares, establecer criterios y modos de evaluación en un trabajo consensuado y compartido, con el objeto de resolver situaciones pedagógicas necesarias y así lograr el perfil del alumno –propósito del PEI- definiendo sus propias políticas pedagógicas.

El trabajo institucional para la elaboración del PCI, no supone la elaboración de un nuevo documento curricular, sino la adecuación y contextualización del Diseño Curricular que sigue la ETP a partir del diagnóstico pedagógico áulico que año a año se renueva en la institución. Esta tarea constituye una función prioritaria de la escuela, teniendo en cuenta su identidad así como también de la heterogeneidad cognitiva y social de los alumnos que asisten a la misma.

El PCI permite dar respuesta a la diversidad cultural tanto intrainstitucional como interinstitucional, teniendo presente a la escuela como espacio de formación inserta en una región geográfica que no sólo se realiza a través de los conocimientos sino también de los valores considerados permanentes que tengan en cuenta la dignidad de la persona, el respeto por sus derechos y los de los demás.

La diversidad siempre estuvo presente en la escuela porque concurren allí alumnos con diferentes historias, prácticas, estilos de vida, identidades culturales, modelos de aprendizaje... Se trata que la escuela dé cabida a la pluralidad, lo que implica reconocer las diferencias, la consideración del “otro” y de sus posibilidades cognitivas, afectivas y sociales”.

En este sentido, nos estamos refiriendo a una mirada crítica y analítica del documento oficial, con la intencionalidad de instaurar una práctica reflexiva para la toma de decisiones curriculares a nivel institucional.

Es importante consignar que en el 2do ciclo de la formación técnica, el

Proyecto Curricular Institucional adquiere una dimensión particular, al incorporar las decisiones curriculares correspondientes al campo Técnico Específico y Prácticas Profesionalizantes como una instancia de especificidad curricular propia de este nivel educativo.

2) ¿Cómo se relacionan el PEI, el PCI y los proyectos pedagógicos áulicos?

Una cuestión importante en la escuela es la coordinación de los proyectos que fueron pensados para atender a distintas problemáticas. Si bien es importante tener en cuenta la coordinación y la continuidad entre ellos, debe contemplarse la coherencia entre el Proyecto Curricular Institucional, el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Áulico (planificaciones...) y el proyecto de Prácticas Profesionalizantes.

PEI	PCI
<ul style="list-style-type: none"> • Es el marco común de la Institución. • Enumera y define el conjunto de rasgos que dan especificidad a un marco de acuerdos con características propias. Define los objetivos generales de la institución escolar. • Determina las estructuras organizativas y los recursos humanos y técnicos que se requieren para ir haciendo realidad la imagen de la escuela deseada. • Lo elabora la comunidad educativa a partir de un compromiso común y compartido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso de reflexión compartido por los docentes tendientes a contextualizar y concretizar la propuesta curricular. • Explicita los objetivos institucionales en función de prioridades establecidas. • Genera lineamientos pedagógicos didácticos para toda la Institución. • Prevee estrategias de acción para resolver los problemas priorizados, asignar responsabilidades .Y recursos. • Diseña las estrategias de evaluación y lo elabora el equipo docente.

3) ¿Cuál es el marco para la toma de decisiones en la elaboración del PCI?

En este marco, el PCI se constituye en un componente esencial del Proyecto Educativo Institucional, debido a que define las líneas de acción fundamentales que orientan las decisiones en la dimensión pedagógico-didáctica.

Una de las condiciones básicas, indispensable, y que permite esta toma de decisiones para la elaboración del P.C.I., es la autonomía, entendida ésta como *“la capacidad de decidir, llevar a cabo o ejecutar y evaluar distintos aspectos de las dimensiones pedagógico- didácticas-institucionales por el colectivo escolar en el seno de la propia institución”*.² La escuela realiza así sus propios planteamientos de acuerdo a sus contextos, su historia y su cultura institucional.

Esto exige a quienes son sus responsables, un compromiso de formación permanente del equipo docente, que incide de manera directa en su profesionalización,

² (Braslavky, C., 1999).

y que requiere de condiciones institucionales tales como:

- Trabajo en equipo,
- Construcción de propuestas alternativas para atención de la diversidad, reorganizaciones institucionales (tiempos, espacios, agrupamientos)
- Acuerdos consensuados acerca de las propuestas de enseñanza y aprendizaje (criterios para redefinir la selección y organización de contenidos y estrategias de enseñanza aprendizaje),
- Criterios para la implementación de los procesos evaluativos, de enseñanza y aprendizaje),
- Utilización de los recursos y materiales de enseñanza, entre otros.

Una educación integrada no puede basarse en el trabajo aislado de los docentes. La práctica, que durante mucho tiempo se definió como “en el aula tengo autonomía y realizo mi propia propuesta de enseñanza”, dejó definitivamente de tener sentido. El compromiso educativo es compartido por la escuela en su conjunto, como portadora de experiencias de aprendizaje que la involucran en la totalidad de sus acciones.

Es fundamental que todas estas consideraciones estén enmarcadas en el PEI que cada institución se propone, teniendo en cuenta que cada escuela es una realidad, con características propias que funciona como una unidad de análisis en sí misma.

Es importante que tengamos claridad acerca de que las decisiones curriculares que se toman a nivel institucional para el PCI se respalden en el marco del PEI y, por lo tanto, partan de los principios y objetivos generales de la institución. Asimismo, contextualizan, interpretan y priorizan el Diseño Curricular Jurisdiccional de la carrera.

4) ¿Quiénes participan de la elaboración del PCI?

La definición del PCI requiere de procesos de intercambio, articulación y coordinación de acciones entre los equipos de conducción y todos los docentes de la institución. Debe ser un proyecto compartido y en construcción permanente.

Las siguientes preguntas pueden servir de orientación para elaborar un plan de trabajo colaborativo:

- ¿Con quiénes trabajar en equipo? ¿Quiénes son los profesores de los campos formativos? ¿Con qué otros espacios curriculares se relaciona lo que yo enseño? ¿Cómo podemos coordinar nuestro trabajo considerando los distintos ciclos, años y secciones?

¿Para qué trabajar en equipo?

Es necesario revisar en conjunto los siguientes aspectos:

- La progresión de los aprendizajes,
- La secuencia y organización de los contenidos,
- Las modalidades de enseñanza y de evaluación,
- compartir bibliografía, actividades y recursos para la enseñanza.

¿Cómo orientar al equipo de trabajo?

- ¿Se pueden pensar estrategias de trabajo transversales?
- ¿Es posible diseñar de manera conjunta proyectos, seminarios, talleres,

ateneos, trabajos de campo, PPA, PAIS, etc?

- ¿Tenemos problemáticas comunes en el abordaje de los contenidos? ¿Cómo podemos trabajarlas?

5) ¿Cómo diseñar el PCI?

El proceso de elaboración del PCI no es lineal. Implica articular los enfoques, perspectivas y propuestas de muchos actores institucionales. Para que un PCI sirva de orientación de la práctica de enseñanza, es fundamental que logre reflejar los acuerdos acerca de para qué, qué y cómo enseñar. A continuación se plantean algunas pautas que orientarán a las instituciones en el diseño del Proyecto Curricular Institucional.

- Es importante revisar y cuestionar habitualmente aquello que enseñamos e introducir conocimientos nuevos y/o repensar las propias estrategias de enseñanza utilizadas. Tanto el PCI como los programas son un marco de actuación y, como tales, deben ser abiertos, flexibles y modificables. Se espera que los equipos docentes puedan revisarlos a la luz de los resultados de sus propias prácticas docentes.



- Es central que este ejercicio de revisión pueda ser realizado en conjunto con otros docentes. Por un lado para garantizar que los contenidos se organicen de manera progresiva, definir contenidos que pueden enseñarse de forma integrada, para prevenir repeticiones, suprimir solapamientos y duplicaciones no recomendadas entre los programas de los distintos espacios curriculares y años, para resolver aquellas carencias de conocimientos básicos expuestos en los diagnósticos, para trabajar aquellos valores que son necesarios desarrollar en el alumno como futuro técnico, etc... Además, es un espacio favorable para compartir experiencias, recursos, dudas y definir de manera conjunta qué y cómo enseñar. En suma, repensar los sentidos y los propósitos de la formación del técnico a nivel profesional.
- Un buen punto de partida es considerar qué elementos intervienen en la configuración de las prácticas que han de asumir los alumnos. Esta reflexión permitirá prever el curso de la acción que se debe tomar así como anticipar las consecuencias posibles de cada opción elegida en el contexto concreto en el que se actúa.
- Delimitar el contexto, considerando las limitaciones con las que haya que contar o superar, analizando las circunstancias reales en las que se actuará: tiempo, espacio, organización de profesores, alumnos, materiales, medio social, etcétera.

¿Para qué enseñar?

- Supone explicitar claramente las intenciones educativas, las finalidades de enseñanza en un determinado momento histórico-social acorde con los

- lineamientos generales de política educativa de la Institución
- Estas finalidades se plasman en expectativas de logros, metas o finalidades de los aprendizajes que en el Diseño Curricular adquieren alcances específicos teniendo en cuenta las necesidades y características generales de los alumnos que transitan el ciclo formativo.
 - Los objetivos, metas, alcances, expectativas de logros, etc. son adaptados a los contextos institucionales y que se plasmarán en el Proyecto Curricular Institucional. Es importante aclarar que la contextualización debe ajustarse a las propuestas del Diseño Curricular Jurisdiccional y ser coherentes con los objetivos generales planteados en él y en el P.E.I.
 - En este nivel de concreción, la escuela toma decisiones tales como priorización de objetivos, explicitación y reorganización de los mismos en función de las necesidades y características de la comunidad que atiende y por sobre todo, la región donde se sitúa para evitar la deserción escolar y el desgranamiento de su matrícula.

¿Qué enseñar?

La definición nos lleva a hablar de los saberes a ser distribuidos equitativamente en la población escolar que colaboren con los procesos socio-económicos y culturales de la región en donde ella habita.

- Aquí se incluyen los contenidos de aprendizaje que se espera que los estudiantes adquieran en cada año de la escuela secundaria, qué experiencias formativas se proponen en cada una de los espacios curriculares y con qué finalidad.
- Es importante resaltar que los contenidos incluyen información, habilidades, destrezas, técnicas, procedimientos, metodologías, actitudes, y disposiciones. También es importante incluir qué enfoque técnico se adquiere en cada uno de los espacios.
- Estos contenidos de enseñanza, como saberes socialmente válidos, están presentes en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, cuya apropiación por parte de los alumnos les posibilita el logro de competencias básicas para desenvolverse activamente en la sociedad.
- La inclusión del término competencia, reorienta el accionar de las escuelas en tanto desplaza la preocupación por el "conocimiento académico" hacia la concepción de "conocimiento en acción". No basta con que un alumno "sepa", sino que también tiene que saber "hacer" y saber "ser". Al respecto la Recomendación 26/92 del Consejo Federal de Cultura y Educación dice: "Una competencia, en sentido amplio, puede definirse como un conocimiento en acción, una habilidad reconocida, una capacidad que se manifiesta en el modo de operar sobre la realidad. En este modo de operar se halla implícita una serie de esquemas que se expresan en proyectos de acción."
- La explicitación de contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, es coherente con el planteo de competencias y se fundamenta en una concepción de conocimiento y de aprendizaje.
- El equipo docente, a partir de un análisis puntual de los contenidos de enseñanza, podrá tomar decisiones sustantivas con relación al alcance y desarrollo de los mismos, teniendo en cuenta las características del grupo escolar, las particularidades de la institución y el contexto social de referencia.

En este sentido cabe preguntarse: ¿cuáles son los contenidos básicos que deben

desarrollarse?; ¿cómo articulamos los contenidos a enseñar con los saberes previos de los alumnos?;

¿Cómo contextualizamos algunos contenidos que nos vinculen a la realidad del medio escolar?; ¿cómo integramos los contenidos de las diferentes disciplinas y áreas curriculares? Éstos y otros interrogantes suponen un ejercicio de trabajo en equipo que focalice la reflexión en relación con las prácticas docentes.

Criterios que proponen Bourdieu y Gross:

- Definir contenidos, pero también privilegiar la enseñanza de modos de pensamiento dotados de validez y aplicabilidad generales. Por ejemplo: modos de pensamiento deductivo, histórico –de estilo crítico y reflexivo– y experimental.
- Considerar aquellos conocimientos que se consideran básicos y que nadie se detiene a enseñar de manera sistemática. Por ejemplo, uso de diccionarios, elaboración de índices, manejo de bases de datos.
- Los contenidos deben conciliar dos variables: transmisibilidad y exigibilidad; la enseñanza debe ser posible en dicho nivel. Evitar la transmisión prematura y utilizar todos los recursos necesarios (básicamente tiempo, medios pedagógicos y TIC) para garantizar una transmisión y asimilación efectiva de saberes de cierto grado de dificultad cuya adquisición se juzga imprescindible.
- Incluir contenidos obligatorios, que son esenciales y deben ser enseñados en esa asignatura, de aquellos opcionales que se refieren a elecciones de los docentes de acuerdo con su enfoque personal, sus intereses y conocimientos. Asimismo, siempre que sea posible se puede brindar un margen de optatividad a los estudiantes.
- Definir estrategias de atención a la diversidad, que atiendan la heterogeneidad de los alumnos.
- Optimizar la gramática escolar referida al ámbito curricular: organización de los tiempos, los espacios institucionales y los criterios de agrupamiento de los alumnos, tradiciones, cultura escolar, rituales, horarios, actos escolares... y todo lo que sucede al interior de la institución.

A su vez, Gowin y Novak proponen cinco preguntas para identificar elementos fundamentales de los espacios curriculares:

- ¿Cuáles son las preguntas clave a la que responde ese espacio curricular? (Justificación en el plan de estudios)
- ¿Cuáles son los conceptos clave? (NAP)
- ¿Qué métodos de investigación utiliza para generar conocimiento?
- ¿Cuáles son las afirmaciones principales en respuesta a las preguntas clave?
- ¿Qué juicios de valor hace intervenir?

La organización de los contenidos define sus relaciones horizontales y verticales con otros contenidos, para promover su integración y articulación.

¿Cómo enseñar?

El cómo enseñar es un componente que integra la propuesta pedagógica y remite de manera directa a la propuesta metodológica o las formas de presentación de los contenidos por parte de los docentes. Esta pregunta orienta las definiciones en torno a de qué modo se plantean las propuestas de enseñanza, cuáles son las condiciones de

la formación, qué recursos se disponen, de qué manera trabajarán los docentes con los estudiantes, en qué estrategias se focalizará.

Por ejemplo: ¿Cómo se trabajará con la diversidad? ¿Cómo se trabajará con los recursos tecno- lógicos? ¿Cómo se llevarán a cabo los proyectos transversales? Considerando las distintas áreas y años de escolaridad.

Las siguientes sugerencias invitan a pensar propuestas de enseñanza innovadoras³:

- Incorporar nuevos ambientes de aprendizaje.
- Proponer múltiples experiencias de formación mediante la inclusión de una diversidad de formatos curriculares –talleres, seminarios, proyectos–⁴.
- Brindar mayor espacio a las instancias de integración de conocimientos y a la práctica en la resolución de problemas.
- Utilizar estrategias de enseñanza diversas: estudio de casos, simulaciones, debates, aprendizaje- je basado en problemas, juego de roles, entre otras.

La explicitación del cómo resulta del interjuego de concepciones acerca del conocimiento, conocimiento escolar, la enseñanza, el aprendizaje, el currículum. Es de esperar que los contenidos seleccionados previamente sean propuestos para ser aprendidos de manera significativa, en función de las características de los alumnos, la naturaleza de los contenidos, la organización de espacios y tiempos, la disponibilidad de recursos.

¿Cuándo enseñar?

La pregunta remite a la secuenciación y organización de los contenidos seleccionados de acuerdo a las expectativas de logros explicitadas para cada año y ciclo formativo. De esta manera, la distribución de los contenidos en años y ciclos, implica tener en cuenta criterios de progresión en el desarrollo de los mismos que posibiliten una adecuada articulación y coherencia curricular.

El planteo de los siguientes interrogantes permite adentrarnos en la problemática del "cuándo enseñar":

¿Cómo distribuir y organizar los contenidos en los diferentes ciclos y/o niveles?
¿Cuál es el orden más adecuado para su enseñanza? ¿Cómo establecer una progresión que favorezca los aprendizajes?

Los criterios de secuenciación tienen repercusión en la forma de organizar los contenidos; responden a concepciones teóricas de las cuales se derivarán -por acuerdos institucionales-, criterios comunes para la organización, secuenciación y distribución temporal de los contenidos escolares. Sintéticamente son:

- Pertinencia en relación al nivel de desarrollo de los alumnos. Establecer una articulación entre los aprendizajes previos y los nuevos contenidos que se van a enseñar. En este sentido, es fundamental tener en cuenta los saberes de los alumnos, que fueron construidos socialmente, como punto de partida para trabajar con los nuevos contenidos de enseñanza. Es importante considerar que la distancia cultural entre lo aprendido experiencialmente en la vida cotidiana y la cultura escolar, compromete -en muchos casos- los aprendizajes.
- Respeto por la coherencia lógica de los espacios curriculares para facilitar la comprensión de los alumnos. Cada espacio curricular y su campo de conocimiento tienen una metodología de abordaje y una lógica de formulación propias que deben contemplarse para las decisiones que se tomen con relación a su secuenciación y organización.

- Delimitación de ideas o ejes centrales que incluyan los conceptos fundamentales a ser trabajados desde los contenidos curriculares.
- Establecimiento de interrelaciones entre distintos contenidos, para posibilitar planteamientos integrales e interdisciplinarios (PPA y PAIS). El tratamiento de ciertos temas como: la salud, la contaminación ambiental, los avances tecnológicos, las manifestaciones culturales, entre otros, requieren para su análisis de las aportaciones de distintas disciplinas.

En los Diseños Curriculares, la secuenciación y organización de los contenidos aparece presentada para cada uno de los años y ciclos.

Las decisiones en torno a cuándo enseñar implican una mirada longitudinal del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, refieren a la organización de los contenidos en la dimensión temporal, considerando su secuencia.

Se sugiere trabajar este aspecto en equipos de trabajo que agrupen profesores de asignaturas de distintos años afines a una misma área. Una mirada longitudinal de los programas permite revisar:

- Si hay coherencia en la secuencia de los contenidos planteados en cada uno de los años;
- Si a lo largo de la escuela secundaria se abordan todos los contenidos y se realizan todas las experiencias educativas que se deben ofrecer a los estudiantes;
- Cuáles son los criterios con los que se define la distribución y organización de los contenidos y las experiencias educativas en los diferentes años, y qué ajustes deben hacerse en los programas para garantizar una mayor coherencia.

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Partimos de la idea de que la evaluación es una instancia fundamental que permite tomar decisiones institucionales con el objetivo de optimizar los procesos educativos.

Al reconocer que lo educativo es un fenómeno complejo, la evaluación del mismo se constituye a su vez en una práctica compleja y multidimensional. Preguntarnos sobre qué vamos a evaluar, nos remite a considerar aquellos aspectos que resultan fundamentales a tener en cuenta en todo proceso evaluativo. Es importante destacar que desde un enfoque holístico, la evaluación adquiere una perspectiva amplia considerando no sólo los avances de los aprendizajes en los alumnos, sino también aquellos aspectos institucionales que inciden en el proceso educativo, tales como: calidad de los materiales de enseñanza, implementación de proyectos institucionales, desempeño de los docentes, organización de las escuelas, etc.

Preguntarnos sobre cuándo evaluar nos remite a una dimensión temporal que acompaña de manera permanente todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, consideramos a la evaluación como instancia formativa de seguimiento de las prácticas educativas, a efectos de mejorar los procesos en curso y diseñar otros a poner en marcha.

El cómo evaluar alude a la utilización de diferentes instrumentos que puedan brindar información sobre los complejos procesos educativos. La selección de técnicas e instrumentos de evaluación se articula con los criterios y los contenidos que se quieren evaluar.

En el PCI, la institución explicita el enfoque y los criterios de evaluación para orientar las prácticas docentes a fin de garantizar coherencia y articulación entre las mismas. En función de la información obtenida en las instancias de evaluación se toman decisiones para mejorar la oferta formativa de la escuela.

PAUTAS DE ELABORACIÓN DE UN PCI

- a) Datos informativos pedagógicos de la Institución (FODA pedagógico)
- b) Caracterización de la problemática pedagógica institucional
- c) Necesidades e intereses de aprendizajes: capacidades y competencias (ver diseño curricular)
- d) Temas transversales
- e) Valores y actitudes
- f) Objetivos
- g) Contenidos curriculares diversificados (contenidos a desarrollar)
- h) Lineamientos metodológicos
- i) Lineamientos evaluativos
- j) Acciones de tutorías (que rol cumple el tutor específicamente; ¿qué participación tiene en el PCI?)

A continuación, se muestran las grillas tentativas que pueden tenerse en cuenta para la elaboración del PCI. Queda a criterio de cada Institución Educativa Técnica la posibilidad de realizar modificaciones en función de sus realidades escolares: **(ver archivo anexo)**