



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

dinámica y dialéctica superando el mero utilitarismo de lo que se enseña, recuperando el valor formativo de los conocimientos y saberes escolares.

3- DIMENSIÓN VINCULAR

Esta dimensión se centra en la relación interpersonal, en el aspecto humano, en el vínculo entre docente-estudiante. Es la llave que posibilita generar relaciones más humanas y fructíferas desde el punto de vista pedagógico-educativo. Esta dimensión lleva una perspectiva eminentemente subjetiva en la que las relaciones, la empatía, el afecto, el respeto por el otro, la valoración y el reconocimiento del estudiantado y sus vivencias, están fuertemente involucradas en la constitución de subjetividades. En el aula se comparten, además de contenidos, experiencias, emociones, sensaciones, intereses y deseos, en un marco de relaciones interpersonales y acuerdos con el colectivo estudiantil.

Este vínculo que también incluye a docentes-docentes¹⁷, estudiantes-estudiantes, se clasifica en: a) Primarios: se dan entre estudiantes-docentes, se constituyen y se desarrollan dentro del aula. Se consideran primario porque son el núcleo donde comienza a llevarse a cabo el aprendizaje; b) Secundarios: estudiantes-estudiantes y docentes-docentes. Se consideran secundarios porque se forman y se desarrollan en aulas, pasillos, patios, reuniones, actividades. Entre estudiantes, tiene el potencial de ser motivo de avance o de retroceso, cuestión que debe abordar el colectivo docente; y entre docentes, puede significar una unificación de criterios que fomenten el trabajo en el estudiantado, la creación de trabajo interdisciplinario o de integración curricular, la retroalimentación en cuanto a diagnósticos para el desarrollo de planificaciones y adecuaciones acertadas, entre otras; c) Terciarios: familias-estudiantes y familias-docentes. Se consideran terciarios porque son los vínculos que se desarrollan fuera de la escuela.

Cada uno de estos vínculos mencionados forman parte de procesos de enseñanza y de aprendizaje que construyen sentidos culturales¹⁸, respecto de la solidaridad, el compañerismo, el respeto mutuo, entre otros, e implica dar lugar a lo diverso, a lo propio de cada cultura, a la historicidad del ser humano, a las nuevas perspectivas teórico-prácticas que surgen de las luchas sociales. Hablar de *sentidos culturales* en el marco de la construcción curricular es atravesar un proceso de permanente diálogo con la realidad que interpela diversas concepciones respecto de la convivencia democrática, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, el amor, la política, la ética, las sexualidades, las libertades, entre otras. Es también concebir otras formas de abordar los análisis de las problemáticas socialmente relevantes y culturalmente pertinentes y las acciones colectivas e individuales que esas reflexiones conlleven. Los sentidos culturales no se explican sin la conjunción entre reflexión-acción/praxis emancipatoria

¹⁷ En esta Dimensión en la categoría docente se incluye también a quienes cumplan una tarea pedagógica institucional fuera del aula-clase

¹⁸ Se propone esta conceptualización como superadora de la perspectiva de la "enseñanza en valores" con impronta moralista en la que se encarna el "deber ser". Para reflexionar sobre esta perspectiva, podemos preguntarnos críticamente ¿Cuáles son los valores a enseñar? ¿Qué significado le atribuyen al mismo valor distintas culturas? ¿es lo mismo decir *responsabilidad* cuando los que escriben lo hacen desde una lógica del disciplinamiento social que quienes lo hacemos desde una lógica de la diversidad y el disenso, poniendo al *conflicto* en el núcleo de construcción de democracias populares/comunitarias?

ES COPIA

PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POLÍTICA CURRICULAR
COORDINACIÓN GENERAL DE CURRÍCULO



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

OTRAS Y OTROS PROTAGONISTAS DEL QUEHACER EDUCATIVO¹⁹

Las prácticas pedagógicas de quienes no desempeñan específicamente la enseñanza, más allá de las prescripciones establecidas en las normativas respecto de las funciones y tareas que les competen dentro de la organización escolar, están atravesadas por la matriz administrativista y reglamentaria en la dinámica institucional, alcanzando incluso las mismas prácticas docentes.

La cultura institucional²⁰ consolidada a lo largo de los años de existencia de la escuela secundaria argentina da cuenta de una creciente dinámica burocrática, que lleva a pensar que fuera de la tarea específica de enseñar que tiene el profesorado, los demás protagonistas escolares deben tener como prioridad de su labor el quehacer administrativo, resignando su rol pedagógico, a pesar de los incontables esfuerzos individuales y colectivos para superar esto. Desde la perspectiva emancipatoria de este currículum, valorizamos el sentido pedagógico de las prácticas escolares de quienes, sin estar frente al salón de clase, forman parte de la institución educativa.

En el proceso de construcción del *sentido pedagógico* "La práctica es la manera en cómo nos relacionamos con la realidad. Es el cómo estamos metidos en ese mundo, en ese país, en esa comunidad, en esa situación concreta que nos toca vivir. (...) es la manera como producimos, nos organizamos y pensamos (Frigerio, 1984, p:10). Desde esta concepción, las prácticas se focalizan en el estudiantado, en sus intereses, sus necesidades, sus problemáticas, en la contribución de la escuela a la construcción de sus singularidades, de su autonomía y libertad, significando y resignificando el trabajo que se viene realizando en forma continua y dialéctica de la praxis pedagógica.

Esta praxis pedagógica, en el caso del profesorado, muchas veces se ve superada por los requerimientos administrativos. Los protagonistas escolares que no desarrollan sus roles específicamente en la enseñanza áulica, tienen como tareas prioritarias aquellas que complejizan las prácticas docentes. Es una necesidad reconfigurar y resignificar el *sentido pedagógico* del trabajo de las distintas áreas/sectores de la organización escolar para que colaborativa y solidariamente, se construya en cada escuela una real *comunidad de saberes, experiencias y afectos*. De ahí la relevancia que tiene el conjunto del continente pedagógico que habita la escuela en concordancia con lo que señala Paulo Freire (2008):

*"La complejidad de la práctica educativa es tal que nos plantea la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, nos impone la necesidad de **inventar situaciones creadoras de saberes**, sin las cuales la práctica educativa no podría darse. (...) Descubrí también que la efectividad de mi práctica estaba ligada a la **necesidad de aceptar el protagonismo de los demás**, a la necesidad de no pensar que soy el único en el mundo que puede hacer ciertas cosas (...)"* (pp. 54-55).

¹⁹ Se incluye en esta categoría a Preceptoría, Biblioteca, Ayudantes de Trabajos Prácticos, Maestro de Enseñanza Práctica, Jefe de Talleres, Jefes de Sección, Referente Técnico Escolar, Asesoría Pedagógica, Equipos Directivos, Regencias, Secretaría, Auxiliares de Servicios

²⁰ "La cultura institucional es aquella cualidad relativa que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella." En FRIGERIO, G. POGGI, M., y TIRAMONTI, G. (1984), *Las Instituciones Educativas: Cara y Seca*. Bs. As, FLAXO, pág. 35

ES COPIA



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

Es en esta dirección que las diferentes funciones y tareas escolares se integran a la creación de situaciones que comprometen el pensamiento crítico y la acción reflexiva en las problemáticas y visiones que atraviesan al estudiantado en sus vidas cotidianas.

CONOCIMIENTOS Y CONTENIDOS ESCOLARES

En el acceso a los bienes culturales acumulados históricamente y distribuidos socialmente, la escuela ha resultado ser una institución fundamental para validar unos conocimientos -y no otros- considerados socialmente relevantes para su distribución. Los contenidos son un recorte y ordenamiento particular de la realidad y se llevan a cabo a través de una serie de decisiones y selecciones. Las relaciones de poder atraviesan los procesos de selección y modificación de los conocimientos popular-comunitario/académico-científico para transformarse en conocimientos escolares. En la actualidad, el acceso masivo a los medios tecnológicos, muchas veces genera una asociación equivocada del conocimiento con la información, transmitiendo contenidos fragmentados, ahistóricos, supuestamente neutrales y desconectados de la realidad social.

En este debate y análisis de las prácticas docentes, se mencionan, en muchas ocasiones, los términos conocimientos, contenidos, información, saberes, como todo aquello que circula en la escuela, y que el alumnado debe aprender/conocer. Una conceptualización de cada término ayudará a posicionarse al respecto.

Sobre conocimientos y saberes

El conocimiento es un producto social y no tiene más definición que la que le otorga el contexto socio-político en el cual se genera. Es decir, cada sociedad, en cada momento histórico, define ciertas prácticas como actividades cognoscitivas y designa el producto de esas actividades como **conocimiento**. Por ello, no hablamos de conocimiento sino de **conocimientos**, ya que el mismo no es único ni singular en la medida en que es el resultado de experiencias comunes y situadas que definen determinadas e históricas maneras de habitar el mundo.

Teniendo presente el Marco General Socio Político Pedagógico del presente Diseño Curricular, puede señalarse que el conocimiento consiste en organizar los datos de la realidad, darles un sentido, estructurarlos; pero en este caso, la estructura no como sustantivo sino como verbo, es decir, como acción. ¿En qué consiste esa acción? En organizar esos datos de la realidad, pasada y presente, estructurándolos en tramas históricas, económicas, sociales, científicas, filosóficas, artísticas y culturales, según correspondiera a cada campo de conocimiento. Es en esas múltiples y diversas tramas (teorías) en las cuales los datos incorporados han de cobrar validez y sentidos, y también requiere de un paso previo: la selección de unos datos²¹ y no de otros. Esa selección nunca es neutral sino que está determinada por los intereses epistemológicos del sujeto cognoscente (ya sea que esos intereses sean más conscientes o menos conscientes). Tampoco son neutrales las fuentes de donde se obtienen los datos y las tramas donde se estructuran los mismos. Fuentes, datos y teorías²² que remiten a una determinada

²¹ En cuanto a la noción de información para diferenciarla de conocimiento, se entiende como dato, como expresiones o enunciados descontextualizados de la realidad o del marco conceptual y metodológico en el cual tiene significatividad

²² La teoría entendida como un modo de intervención social, es decir, como un cuerpo de saberes que vuelven inteligibles el mundo y la sociedad que habito, como una caja de herramientas con capacidad de intervención sobre los mismos para recíprocas transformaciones (de la sociedad y de la teoría misma).

ES COPIA

ARMANDO ESTEBAN POZOS
Escriba el nombre del docente
Escriba el número de la resolución
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

cosmovisión y la sociedad, a una determinada epistemología.

En el caso de los sistemas educativos que habitamos, se cristalizó una hegemonía epistemológica que valida una única forma de conocimiento: la razón eurocentrada. Ella responde a factores de poder que generalizan determinados conocimientos, dándoles valor de "universalidad" vinculada a lo occidental de carácter clasista, patriarcal y racista que destruyó, subordinó e invisibilizó otros saberes, otras cosmovisiones y otras epistemologías.

En la construcción de un Currículum para la Escuela Secundaria de Neuquén, el conocimiento adquiere un carácter descolonizador y emancipatorio, contribuyendo a la creación de nuevas condiciones socioeducativas en la producción de pluriversales saberes y epistemologías.

En esta misma dirección, hablar de conocimientos y saberes como una pareja dialéctica, pone en relevancia la "intencionalidad" del conocimiento es decir, qué hacer con aquello que conozco. Si se participa de la idea de que el conocimiento es un producto social, un hecho práctico, pensando su carácter descolonizador y emancipatorio, el mismo es políticamente liberador. Y en esa dirección se pueden tomar las palabras de R. Leis cuando manifiesta que:

... "el saber es el resultado de la acción transformadora, del matrimonio de la práctica con la teoría (...) Conocemos cuando tomamos la práctica como punto de partida, profundizamos en la esencia de esa práctica (teorizamos) y volvemos a la práctica transformadoramente. Se teoriza pues a partir de la práctica (...) logrando así nuevos niveles de comprensión sin alejarnos de nuestra realidad" (Leis, 1990: p. 17).

Los *saberes* son entonces *conocimientos* que se apropian de la realidad para transformarla a través de la praxis (teoría-práctica), son *el hacer de los conocimientos*.

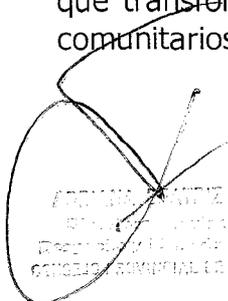
Sobre los contenidos escolares

La idea de **contenidos escolares** es una construcción didáctica que implica todo aquello que se enseña en la escuela, lo que integra y compone el currículum escolar. Una de las raíces de este término se puede identificar con la idea de Chevallard (1997) referida a la clase como a un sistema didáctico, cuyos elementos son el estudiantado, el profesorado y los contenidos, componentes que interactúan en la dinámica de la clase. *"En la escuela estos conocimientos se traducen en contenidos escolares. Esto significa que el conocimiento que transmite la escuela es el producto de un proceso de fabricación que tiene ciertas características (...) Los conocimientos no son verdades indiscutibles, son un recorte de la realidad y lo que se enseña no es independiente de la forma en que es enseñado"* (en Katz y Rivas, 2017). Teniendo presente esta afirmación y en concordancia con el Marco General Socio Político Pedagógico del Documento Curricular, se puede señalar que:

"...cuando los sujetos tienen un lugar activo y protagónico en la construcción de los modos de conocer y en el sentido de los mismos, esto posibilita estudiantes creativos, críticos, libres y que desarrollan el juicio crítico". (Contreras, 1996)

El conocimiento, en tanto relación, resulta valioso pedagógicamente toda vez que transforma y favorece prácticas de autonomía y de heteronomía como valores comunitarios. De este modo, se entiende al conocimiento como el acontecimiento

ES COPIA


PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POLÍTICA CURRICULAR
CALLE SAN MARTÍN 1000 - 8300 - NEUQUÉN



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

que invita a valorar la excepción y lo distinto que cada encuentro pedagógico genera en relación a la novedad, lo inesperado y la construcción colectiva.

Los contenidos escolares no tienen un carácter natural, ya dado, ni neutral; en la selección de los mismos se juegan procesos de lucha e intereses diversos de distintos sectores sociales atravesados por relaciones de poder. En este sentido, se remarca la necesidad de enseñar teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolla la práctica educativa, ser capaces de adaptar temas al contexto social, considerando el carácter activo del colectivo docente en esa construcción y selección de contenidos.

Lo que se enseña y cómo se enseña da significado y debe favorecer la construcción de una mirada crítica que debe ser propiciada por el colectivo docente. En esta lógica, la selección de contenidos debe ser revisada permanentemente ya que está en vinculación con la realidad en la medida que forma parte de ella. El profesorado aporta la construcción, resignificación y articulación a los contenidos, con aportes de distintas disciplinas. Esto permite facilitar el espacio para que el estudiantado pueda debatir sobre los temas en cuestión y alcanzar una postura crítica.

APORTES DE LAS DISCIPLINAS A LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS TRANS E INTERDISCIPLINARIAS.

Como respuesta al positivismo y en la necesidad de establecer nexos entre las diferentes disciplinas, ya se habían desarrollado hacia mediados del siglo XX la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad. La primera de ellas concierne al estudio de un objeto de una sola y misma disciplina por varias a la vez. Así, del cruce de varias disciplinas el objeto saldrá enriquecido ya que se aporta más a la disciplina en cuestión.

La interdisciplinariedad supone las disciplinas ya constituidas a las que se intenta relacionar mediante la transferencia de métodos de una a otra. De este modo, la interdisciplinariedad desborda las disciplinas, pero su finalidad permanece inscripta en la investigación disciplinaria.

Se habla de transdisciplinariedad cuando los saberes de campos dispares se integran en una visión de conjunto que permite estudiar sus conexiones y relaciones de coordinación y subordinación, uniendo y articulando saberes.

Como en el caso de la disciplinariedad, la investigación transdisciplinar no es antagónica sino complementaria de la investigación pluri e interdisciplinar. La disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un solo y mismo arco: el del conocimiento.

En la organización de los contenidos articulados vertical y horizontalmente se seleccionan ejes y nudos problemáticos que atraviesen las áreas para ser abordados interdisciplinariamente. Desde este posicionamiento didáctico, cobran relevancia los conceptos estructurantes o metadisciplinarios como base para el desarrollo de los contenidos del currículum. Al decir de Gagliardi (1986, p:31) "*los conceptos estructurantes son aquellos conceptos que, al construirse, organizan el sistema cognitivo; permiten integrar nociones o ideas para resignificar el contenido*".

ES COPIA


PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

En la provincia de Neuquén hay innumerables experiencias pedagógicas de interdisciplinariedad, son experiencias pedagógicas provinciales que intentan abordar la realidad de una manera holística y co-disciplinar a través de proyectos áulicos, departamentales, por áreas, inter-áreas, inter-cursos, combinando conocimientos y saberes. En ese sentido, descolonizar los colegios secundarios implica pasar del paradigma de la fragmentación al paradigma de la complejidad. En relación a esto, Tadeu Da Silva (1997) engloba las ideas expresadas sobre conocimiento y currículum en estas palabras:

"Una estrategia para un currículo crítico debería también centrarse en las cuestiones y en los problemas de nuestro tiempo: sida, pobreza, alienación y drogas, machismo y violencia, odio y racismo, homofobia y sexismo, ganancia y destrucción ambiental, exclusión y represión. Un currículo crítico no puede dejar de lado las actuales preocupaciones y vivencias centrales de los niños y jóvenes. Descolonizar el currículo es también tornarlo relevante para la vida social de esta época turbulenta. Evaluar en qué medida el currículo está implicado con estas cuestiones puede ser una forma de reconocer su carácter crítico y descolonizado. Evidentemente, todo esto sólo será posible si concebimos a los grupos comprometidos con el proceso educativo - maestros/as, alumnos/as, no docentes, padres, madres- como activamente involucrados en la producción del conocimiento y de la identidad social."(p. 33).

PLANIFICACIÓN

Sobre su concepción

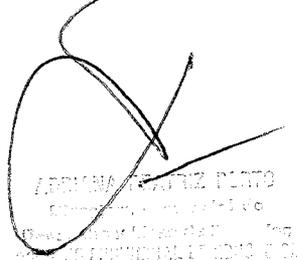
La tarea de planificar es un acto de una gran responsabilidad docente y está enmarcada dentro de los límites de la concepción de enseñanza. La planificación representa la explicitación de los deseos de toda persona educadora, materializada en un quehacer organizado que permite plasmar la intencionalidad y reflexiones de quien enseña, anticipar procesos y prever algunos resultados, incluyendo la constante evaluación de ese mismo proceso e instrumentos.

La planificación es considerada desde diversas perspectivas que contemplan ideas de proceso, en tanto es una tarea programada previamente al inicio del ciclo lectivo, que se revisa permanentemente y se evalúa al finalizar. La planificación es una herramienta, un instrumento didáctico con un fin y un sentido; es una hipótesis de trabajo que se reestructura permanentemente en función del análisis de las prácticas que se vayan realizando.

Todas ellas apuntan en sus argumentaciones a la construcción de una propuesta pedagógica en el marco del contexto particular (histórico, político, social, comunitario) de la institución y de su grupo de estudiantes que exige la toma de decisiones por parte de quien enseña en relación al *para qué, qué, cómo, en qué tiempos, quiénes y con qué recursos.*

Con la intención de precisar aún más el concepto de planificación, es necesario desmitificar la idea de exigencia formal o burocrática que existe en torno a esta temática. No existe un modelo de planificación que resuma o resuelva todo lo que se desea expresar, tampoco la planificación constituye sólo un mecanismo de control y supervisión por parte de las Supervisiones, Equipos Directivos y Asesorías Pedagógicas, y más aún, no todo lo que se escribe y del modo en que se lo escribe

ES COPIA


ARMINA GARCÍA PIETRO
Directora de la Oficina
de Asesoría Pedagógica
del Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

puede suceder en el acontecer del aula. Para abandonar este mito es necesario resignificar el sentido que tiene la planificación y darle una mirada conjunta que atienda a la intencionalidad de la misma y a su organización en la tarea favoreciendo la revisión permanente de la propia práctica.

Sobre sus características

Sobre el concepto de Planificación, el colectivo docente agrupa las siguientes características vinculadas entre sí:

Anticipatoria: está vinculada a su carácter de previsor. Pensar y escribir previamente lo que se piensa hacer y puede suceder implica elaborar una fundamentación, darle sentido a la misma (propósitos), seleccionar contenidos, construcción metodológica, estrategias de enseñanza, actividades, recursos, tiempos.

Situada: se hace referencia a las decisiones que toma el profesorado en el marco del contexto particular (histórico, político, social, comunitario) de la institución y de su grupo de estudiantes. Así la planificación se vuelve un mapa de ruta elegido de acuerdo a cada realidad particular que requiere de diagnósticos de conocimientos previos e intereses del estudiantado, contexto social, económico e institucional, relación escuela-ámbito extraescolar. Aquí el diagnóstico encuentra sus fundamentos para ser incluido como parte de la Planificación.

Dinámica y abierta: se la concibe sujeta a cambios en el transcurso del proceso de enseñanza, lo cual permite ajustes y adaptaciones constantes. Esta característica establece que no es un producto terminado, sino que es un proceso que se realiza de forma constante y está al servicio de organizar y reorganizar la tarea docente con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

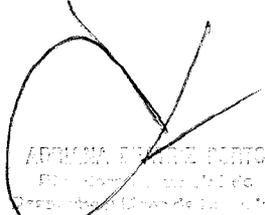
Reflexiva: la planificación es una instancia reflexiva que permite la revisión constante y la reorientación de las prácticas de la enseñanza, lo cual implica tomar decisiones que tiendan a reorganizar la tarea y enriquecerla.

Comunicable: es fundamental que las intenciones educativas, los contenidos y demás componentes de la planificación sean socializados al grupo de estudiantes ya que les permite tomar conciencia y asumir la responsabilidad en sus propios aprendizajes.

En este sentido entonces, el conjunto docente realiza muchos tipos de programaciones antes de enseñar y durante la enseñanza, modificando sus decisiones en la marcha del proceso; a veces esta toma de decisiones se formaliza por escrito, incluyendo pequeñas anotaciones y otras veces permanecen en procesos mentales menos formalizados y personales. Esto muestra que no se planifica de una vez y se ejecuta o aplica; por el contrario, la planificación es una propuesta, una hipótesis de trabajo, una herramienta para ser revisada; implica una actividad permanente y dinámica adecuada a la toma de decisiones propias del proceso de enseñanza con el estudiantado y debe ser rectificadas, ajustada y reflexionada todo el tiempo.

Se destaca que la planificación es uno de los niveles de mayor concreción del currículum y siempre está en relación con contextos que exceden el aula como las políticas educativas nacionales, provinciales y fundamentalmente con los diseños curriculares que enmarcan -con sus perspectivas, sus principios y sus sentidos sociales- las planificaciones institucionales y del aula. Estos lineamientos generales condicionan la planificación ya que le otorgan a esta tarea cierto grado de

ES COPIA


APROBADA EN SESIÓN DE FORTO
El 10 de mayo de 2016
Presidencia del Consejo Provincial de Educación
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

conflictividad, generando tensiones entre las prescripciones y la autonomía "relativa" propia de la tarea de enseñar.

Sobre sus Componentes

La planificación contempla una serie de componentes básicos independientemente de la forma en que los mismos se presentan:

El **para qué**: corresponde a la **fundamentación** de la propuesta de enseñanza; se manifiestan allí las concepciones educativas, político-pedagógicas, ideológicas y éticas; la concepción de sociedad, sujeto de aprendizaje, conocimientos, características socio comunitarias, entre otras. También se incluyen las intencionalidades expresadas en propósitos u objetivos²³.

El **qué**: tiene que ver con los **contenidos**, la selección, la forma de organización y la secuenciación de los mismos (construcción de problemas). Existen diferentes formas de presentación que depende fundamentalmente de las concepciones del profesorado y del campo de conocimiento al que refieren. Cada campo responde a lógicas disciplinares diferentes y por lo tanto presentan modos disímiles en la forma de la organización de los contenidos. En este sentido, se busca romper con la fragmentación de las disciplinas y comenzar a planificar por áreas y en conjunto, hacia un trabajo colectivo, consensuado y participativo. La planificación conjunta es una alternativa válida para dejar las individualidades docentes áulicas y empezar a construir colectivamente nuevas formas posibles de entrar al aula, de enseñar y de aprender.

El **cómo**: está configurado por un conjunto de decisiones que se materializan en las estrategias de enseñanza. También responden a la concepción de **construcción metodológica** coherente con los contenidos e incluye las actividades a desarrollar, proyectadas en función de las características del contexto, el estudiantado y de los propios deseos e intencionalidades del profesorado. Al respecto, las **estrategias de enseñanza** son seleccionadas coherentemente con el marco teórico en el cual se inscriben.

Las **actividades de enseñanza** y de aprendizaje son parte de las estrategias y corresponden a la previsión de las tareas que realizará el conjunto de estudiantes para aprender. Deben ser coherentes con las características del contenido y las estrategias adoptadas.

Los **recursos didácticos**: instrumentos o herramientas que utiliza quien enseña para facilitar la enseñanza.

La **organización del espacio**: alude al espacio físico en el que se desarrollan las actividades de enseñanza y de aprendizaje así como a las formas de agrupamiento de estudiantes que se propongan.

La **concepción y distribución del tiempo**: variable que incide en la organización de la tarea escolar definiendo y condicionando en general otros componentes. Si bien actualmente se lo contempla como un tiempo homogéneo, el desafío es pasar a un tiempo heterogéneo²⁴ donde se puedan plasmar otras

²³ Los propósitos expresan finalidades formativas o intenciones educativas de quien organiza la propuesta de enseñanza. En cambio, los objetivos responden a una perspectiva más directivista de los aprendizajes en términos conductuales, indicando qué se espera del estudiantado (Davini, 2007)

²⁴ La idea de tiempo homogéneo alude a la idea de un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos sin respetar tiempos ni procesos individuales (Terigi, 2010).

ES
COPIA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

formas de organizar y prever el ciclo lectivo, las jornadas de clase, la distribución de horas, el ordenamiento escolar, entre otros.

La **evaluación**: este punto resulta esencial para la tarea docente en tanto se obtiene información sobre los aprendizajes del estudiantado. Esta es necesaria para ir readecuando la tarea y tomando decisiones en relación a la propuesta de enseñanza. Este aspecto es uno de los más problemáticos y dificultosos para el conjunto docente a la hora de realizarla y se desarrolla en su apartado específico.

EVALUACIÓN

Sobre su concepción

Cuando se habla de evaluación en las escuelas secundarias, se la piensa dentro de un campo muy complejo y problemático.

En esta complejidad, se concibe a la evaluación como un proceso de indagación diferente a la acreditación, aunque la incluye. La evaluación se encarga de abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un profundo proceso que abarca todo el acontecer del acto educativo. En cambio, la acreditación implica un momento, un corte en el tiempo dentro de este proceso, que surge desde la demanda social e institucional de certificar conocimientos a partir de contenidos enseñados y definidos de antemano como pautas para la promoción, evitando caer en valoraciones que clasifiquen, estereotipen, marginen, segmenten al estudiantado.

Desde esta perspectiva crítica, se concibe que evaluar es más que medir o acreditar y por lo tanto, implica buscar, pensar y crear nuevos formatos de evaluación trascendiendo la acreditación basada en la mera calificación en resultados obtenidos a partir de instrumentos calificadorios.

En el proceso de enseñanza y de aprendizaje se evalúan procesos y productos en tanto estos no sean acabados sino parte de un devenir dinámico. La evaluación es una constante y no sólo se centra en el estudiantado sino que también incluye al colectivo docente y sus prácticas.

Sobre sus características

Procesual: La evaluación parte de un primer diagnóstico que se realiza en el momento que el estudiantado inicia su ciclo escolar y se va resignificando a lo largo de toda la trayectoria. En este proceso se deben definir, explicitar y comunicar criterios de evaluación y co-evaluación. Cada corte evaluativo implica el análisis y valoración de los conocimientos aprendidos por el estudiantado en una relación recíproca que orienta acerca de "cómo vamos" para tomar decisiones de "cómo seguir".

Continua: la evaluación es permanente. Debe trascender la "prueba" y todo momento es propicio para evaluar y para aprender, considerando que la evaluación también genera instancias de enseñanza y de aprendizaje en vista a la acreditación y /o promoción del estudiantado.

Compartida: en este proceso están involucrados todos los actores de la institución; evaluación con y en el colectivo estudiantil; evaluación con y entre docentes. Se evalúa al estudiantado y al mismo tiempo al profesorado para tener

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 2072
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 06/16

una mirada sobre el proceso que es llevado en conjunto, para ver qué reforzar, qué cambiar y qué mantener. Es necesario evaluar la propia práctica docente y acompañarla desde los equipos pedagógicos para enriquecerla desde las miradas conjuntas y compartidas.

Formativa: es poder ver a través de la evaluación una instancia más de aprendizaje en la cual el estudiantado realiza una aprehensión de los conocimientos en sentido amplio.

Variada: la valoración social de la "prueba escrita" como dispositivo hegemónico - en tanto instancia única y definitiva para acreditar y promocionar- es una problemática a revisar. Se consideran también otros recursos como trabajos prácticos, trabajos de investigación, exposiciones orales, participación en clase, evaluación por materialización y defensa de proyectos (proyectos acordados al inicio del año escolar y expuestos sobre el final del año lectivo) y las pruebas a carpeta abierta son, entre otros, instrumentos que también requieren reflexión y pensamiento crítico.

Connotativa: Toda evaluación tiene connotaciones sociales, psicológicas, pedagógicas y técnicas. Es un proceso amplio y complejo. Implica considerar aspectos socioculturales e institucionales que responden a determinadas y variadas ideologías.

Individual y grupal: tiene instancias de trabajo evaluativo en relación a cada estudiante -su tarea y su propio proceso de aprendizaje- y también grupal que exige un trabajo colaborativo y colectivo.

Estas características forman parte de una concepción pedagógica relativa a la evaluación y subyacen en toda práctica docente. Por tanto, el modo en el que se lleve adelante el proceso evaluativo será coherente con la metodología de trabajo áulico desarrollada durante el ciclo lectivo. Es fundamental que el colectivo docente explicita al estudiantado qué va a evaluar, quiénes intervendrán en la misma y cuándo, socializando el lugar que ocupa la evaluación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y qué criterios se pondrán en juego a la hora de la acreditación y promoción.

Todas estas temáticas en sus diferentes aspectos alcanzarán mayores grados de precisión y concreción a través de un nuevo Régimen Académico bajo un enfoque crítico y emancipador de manera colectiva y democrática.

Para finalizar, se refuerza la concepción emancipatoria de la evaluación como un espacio de encuentro entre estudiantado y docentes, construyendo conocimientos y saberes en un proceso dialógico, reflexivo y crítico que favorece el crecimiento colectivo e individual.

REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de las ideas plasmadas en este Marco Didáctico, producto del esfuerzo y del trabajo del colectivo docente de las escuelas secundarias participantes del proceso de construcción curricular, brinda el encuadre de las prácticas político-pedagógicas que nos atraviesan y nos convocan diariamente en las escuelas que habitamos. Visibiliza nuestras voces, nuestras prácticas, nuestras tensiones, deseos y esperanzas.

ES COPIA

ARMINA FERRAZ PORTO
Provincia de Neuquén
Consejo Provincial de Educación
Calle 14 de Mayo 1000 Neuquén



PROVINCIA DEL NEUQUÉN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 2072
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 06/16

"Enseñar es suscitar en los y las estudiantes nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela"

*Sistematización distrital,
mayo 2017*

ES COPIA



BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (2017). Pensar la escuela que queremos: disputas entre conocimientos y enseñanzas. Documento de trabajo Mesa Curricular Provincial del mes de junio y julio. Neuquén.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Ediciones AKAL.
- Contreras Domingo, J. (1996). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid, España. Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Montevideo: Aique.
- Da Silva, T. (1997). Descolonizar el curriculum. Estrategias para una pedagogía crítica. En *Revista Crítica Educativa N° 2*. Buenos Aires, Argentina: ERRE EME.
- Davini, M.C. (2007). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1999). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. México: Paidós.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1984). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Buenos Aires: FLACSO.
- Gagliardi, R. (1986). Los conceptos estructurantes en el aprendizaje por investigación. En *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), 30-35.
- Garcia, E. (1998) *Hacia una teoría alternativa de los contenidos escolares*. España: Diada
- Katz, M., Rivas, F. (2017) Abordaje sobre dimensiones de la Didáctica General. Documento de trabajo Mesa Curricular Provincial del mes de mayo. Neuquén.
- Leis, R. (1990). *El arco y la flecha*. Hvmánitas-CEDEPO.
- Palacios, A., Ondarcuhu, L., Palacios, A. y Bosio, M. (2011). *Interdisciplina para armar*. Buenos Aires: Lumen.
- Popkewitz, T. (1988) *Paradigma e Ideología en Investigación educativa*. España: Mondadori.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Terigi, F. (2010). Conferencia: Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias del aprendizaje. *Jornada de apertura*

ES COPIA

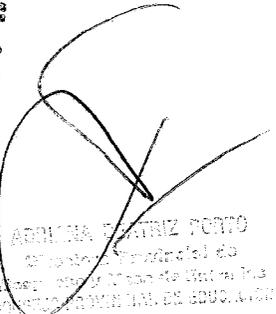


RESOLUCIÓN N° 2072
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 06/16

ciclo lectivo 2010. 23 de febrero, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

- Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, España: Paidós.

ESCOPIA


 GABRIELA PATRICIA PORTO
 Presidente del Consejo Provincial de Educación y Nivel de Inicial y Primaria
 Consejo Provincial de Educación

Lic. MARIA SUSANA FERRO
PRESIDENTE
 Consejo Provincial de Educación

Prof. RUTH A. FLUTSCH
 Vocal Nivel Secundario,
 Técnica y Superior
 C.P.E. - Ministerio de Educación
 Provincia del Neuquén

Prof. DAVID N. FRANCO
 Vocal Nivel Inicial y Primario
 C.P.E. - Ministerio de Educación
 Provincia del Neuquén

Prof. LEANDRO POLICANI
 VOCAL POR LOS CONSEJOS ESCOLARES
 Consejo Provincial de Educación

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
 Vocal de Nivel Media, Técnica y Superior
 Consejo Provincial de Educación

Maestro MARCELO GUAGLIARDO
 Vocal de Nivel Inicial y Primario
 Consejo Provincial de Educación

ANEXO III
FUNDAMENTOS DEL CICLO BÁSICO COMÚN

El Ciclo Básico Común se presenta como un tramo de la escolaridad secundaria construido sobre uno de los principios fundamentales que sostienen este diseño curricular: El derecho social a la educación.

En este sentido, su carácter Básico se entiende "en el sentido de abarcar una serie de conocimientos, reconocidos como indispensables." (Aporte Distrital)²⁵. Supone ciertos conocimientos que se consideran social y culturalmente relevantes y forman parte de la base constitutiva de una formación respecto de ciertos sentidos sociales que se "construyen desde la pluriversalidad de saberes en el reconocimiento de la diversidad cultural y de género" (A.D.). Por supuesto, esto implica construir definiciones acerca de lo común que son siempre dinámicas pensando en aquello que, en un momento histórico determinado, consideramos que es significativo y, por lo tanto, necesario enseñar al colectivo estudiantil de jóvenes y adultos de la provincia de Neuquén para garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad. Es necesario comprender, entonces, que la definición del Ciclo Básico se construye desde el conjunto de conocimientos comunes que brinda el tramo educativo y no en una dimensión meramente cuantitativa (duración en años). En todo caso la definición de esa dimensión está supeditada a las definiciones respecto de los saberes que se consideran relevantes y necesarios.

Es Básico en tanto constituye la base, entendida como soporte, para la construcción de nuevos conocimientos tanto dentro del sistema educativo como a lo largo de la vida.

El Ciclo Básico se originó en los años '60 con el objetivo de superar la segmentación entre las diversas instituciones²⁶ de la educación secundaria que implicaba circuitos diferenciados según el sector social de procedencia, esto es, la idea de que a cada sector social "le corresponde" un circuito de educación secundaria. Recuperando esta matriz, el Ciclo Básico Común se constituye hoy en un espacio de la escuela secundaria, que evita institucionalizar circuitos segmentados sin posibilidad de movilidad entre modalidades²⁷.

El Ciclo Básico Común no debe marcar un límite taxativo entre la formación general y la formación específica. Por el contrario, se identifica como un espacio de formación de carácter general con potencialidad para dialogar con la formación específica que corresponde a las modalidades de la educación secundaria y a las orientaciones del ciclo superior.

²⁵ En adelante, se indican los aportes distritales con las siglas A.D.

²⁶ Normal, Comercial, Nacional, Técnica.

²⁷ Refiere a las modalidades explicitadas en la Ley Nacional de Educación.

ES COPIA



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

Lo común nos permite, de este modo, lidiar con la profunda fragmentación que existe actualmente entre las diversas instituciones de educación secundaria. Fragmentación que ha resultado en la constitución de cada escuela como una "isla" -que sólo responde a sus propios criterios y principios- y la profundización de condiciones desiguales entre las mismas²⁸.

Por otra parte, los procesos de fragmentación lesionan el derecho a la educación al obstaculizar una de las condiciones básicas para garantizar el mismo: la movilidad del estudiantado por las distintas instituciones de la provincia. Un diagnóstico generalizado entre quienes transitan la escuela secundaria remite a las dificultades que se le presentan a cualquier estudiante que debe afrontar el cambio de una institución a otra, por diversos motivos. La profundización de las diferencias existentes entre las propuestas educativas que ofrecen las instituciones (con pocos puntos de contacto entre sí), produce obstáculos que derivan, en muchos casos, en la discontinuidad de la trayectoria educativa, inhabilitando la permanencia o el reingreso en la escolaridad secundaria.

El Ciclo Básico Común facilita la circulación entre escuelas secundarias que difieren no sólo en su ubicación geográfica y en la modalidad sino también en sus proyectos institucionales, lo que permite:

- que estudiantes de toda la provincia puedan estudiar en cualquiera de las escuelas neuquinas teniendo la certeza de que hay una base de conocimientos que trasciende la especificidad de una escuela y están garantizados en cada una de ellas;
- la posibilidad de cambio de instituciones (cambio de escuelas) sin complejos sistemas de exámenes de equivalencias, asegurando, en primer lugar, la permanencia y fortaleciendo la continuidad en el sistema educativo;
- superar la distinción de las escuelas según criterios de selectividad y calidad construida en el imaginario social que obstruye el principio de justicia curricular;
- enseñar los mismos contenidos, con niveles de complejidad creciente, asegura el principio de igualdad y evita la discriminación y desvalorización entre y desde las instituciones escolares.

En este sentido, "lo común" se constituye en un modo de garantizar igualdad, "permitir a estudiantes rurales y urbanos, de sectores más y menos favorecidos acceder a conocimientos comunes", generando "el conjunto de condiciones y de prácticas que permiten el acceso a la educación, al

²⁸ Diversas investigaciones han estudiado el fenómeno de la fragmentación educativa (Tiramonti 2004, 2009, Kessler 2002) en el marco de procesos de fragmentación social. A diferencia de los análisis que se realizaron en la década del '80 refiriendo a la segmentación, actualmente se habla de la fragmentación como un proceso cualitativamente diferente. Mientras que los segmentos remiten a circuitos diferenciados articulados en un espacio común, los fragmentos no se reconocen como parte de un terreno común, no es posible reconocer continuidad entre los mismos, con lo cual se torna difícil sostener la idea de 'sistema'.

ES COMÚN

SECRETARÍA DE POLÍTICA EDUCATIVA
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

conocimiento y a la participación de un cuerpo de conocimientos de lo común (general, universal) del cual nadie puede ser excluido (...)” (A.D.). De este modo, un ciclo básico común permite darle concreción al principio de justicia curricular, entendiendo que todos los estudiantes deben tener igualdad en las posibilidades de acceso a una formación curricular equiparable o equivalente en toda la provincia.

La construcción de condiciones de igualdad permite, al mismo tiempo, el reconocimiento y la habilitación de diversas trayectorias. Este es un aspecto central en el diseño de una escuela secundaria universal, en tanto tensiona su matriz fundacional de carácter selectivo y elitista.

Por todo esto, se entiende que el carácter básico y común se sostiene sobre la consideración de la igualdad como principio fundamental, en su articulación con lo singular, lo particular, la diversidad. La igualdad debe ser comprendida no como un objetivo a alcanzar en el futuro sino como un punto de partida (Dussel y Southwell, 2004), como un supuesto incuestionable que debe materializarse y verificarse en cada instancia de la práctica educativa.

Otro de los fundamentos centrales para la organización de un Ciclo Básico Común, es la libre y sólida formación de lo común con la posibilidad de acceso a una orientación o especificidad, que habilite la construcción de la elección vocacional. En este sentido, este Ciclo Básico Común se relaciona con la “necesidad de una pedagogía que acompañe el proceso de madurez, emocional e intelectual (...)” de jóvenes y adultos, ofreciéndoles “(...) la posibilidad de elegir de manera emancipatoria una nueva trayectoria habiendo transitado una experiencia educativa que sustente su elección”, como parte de la construcción de un proyecto vital. Por eso es fundamental que los contenidos del Ciclo Básico Común “(...) tengan la misma solidez y validez como base indispensable para la construcción del conocimiento en el ciclo orientado” de cada modalidad” (A.D.).

La articulación entre la Educación Primaria y Secundaria es otro de los fundamentos centrales que sostiene la necesidad de un Ciclo Básico Común como “puerta de entrada a la Escuela Secundaria”. Esto tiene que ver no sólo con un carácter transicional entre dos niveles sino también con el compromiso de acompañar “los primeros pasos sosteniendo el derecho de los jóvenes estudiantes a ingresar, transitar, promover y egresar de la escuela secundaria” (A.D.) aprendiendo nuevas formas de “ser estudiantes”. En el ingreso a la escuela secundaria la dimensión vincular es el punto de partida para la formación de grupos y nuevas relaciones sociales que serán condiciones centrales en el aprendizaje.

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 2072
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 06/16

El carácter "básico" de alguna manera también implica profundizar y complejizar los contenidos de la educación primaria y ofrecer las herramientas cognitivas necesarias que les permitan abordar contenidos complejos en cualquier orientación que elijan, favoreciendo la autonomía del estudiantado, en el contexto de un currículum emancipador. En este sentido, una de las condiciones fundamentales para esta articulación se encuentra en una organización curricular que promueva la profundización y complejización del carácter interdisciplinar propio de la escuela primaria.

El CBC no puede olvidar su rol articulador pedagógico en la continuidad con el nivel inicial y primario, y garantizar una educación continua en cuanto a los sentidos sociales del ámbito escolar.

OBJETIVOS

I. EN RELACIÓN AL DERECHO Y A LOS PRINCIPIOS POLÍTICO-EDUCATIVOS

- Garantizar el acceso, la permanencia, el egreso y el reingreso del estudiantado en la escuela secundaria, ofreciendo una experiencia escolar que lo reconozca como sujeto de derecho y lo incluya como protagonista de su proceso formativo.
- Promover un trayecto formativo en el espacio del Ciclo Básico Común que, desde los principios político-educativos consagrados en este diseño curricular, resguarde la igualdad de oportunidades, de posibilidades y el reconocimiento de la diversidad para el colectivo estudiantil.
- Promover una formación básica y común que posibilite la orientación oportuna del estudiantado en la elección de instituciones y modalidades de la educación secundaria.
- Diseñar e implementar trayectos de formación comunes para todo el estudiantado del conjunto de escuelas secundarias provinciales que se desarrollen en experiencias pedagógicas institucionales relevantes.

II. EN RELACIÓN A LA ARTICULACIÓN HORIZONTAL (AL INTERIOR DEL NIVEL) Y VERTICAL (ENTRE NIVELES Y ENTRE CICLOS).

- Articular la formación del Ciclo Básico Común con la experiencia escolar del nivel primario, a los efectos de posibilitar un pasaje que fortalezca la confianza del estudiantado en sí mismo para proseguir estudios secundarios.
- Promover estrategias de articulación entre modalidades y ciclos de la escuela secundaria que permitan al estudiantado decidir, desde el

ES
COPIA

ARMANDO PATRICK PÉREZ
SECRETARIO GENERAL
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN



RESOLUCIÓN Nº 2072
EXPEDIENTE Nº 5225-000839/10 Alc. 06/16

reconocimiento de sus intereses, respecto de sus pasajes inter-ciclos e inter-modalidades, en tanto condiciones para asegurar la permanencia y el egreso.

- Brindar las herramientas necesarias para la continuidad de los estudios secundarios, generando estrategias que permitan la elección fundada y decidida con autonomía, de las orientaciones del ciclo superior.

III. EN RELACIÓN AL ESTUDIANTADO Y LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

- Propiciar el trabajo interdisciplinario, el pluralismo metodológico y la vinculación con problemas que provoquen desafíos cognitivos, para estimular aprendizajes significativos y colaborativos que proyecten intervenciones en los distintos campos de la realidad social.
- Garantizar el conjunto de saberes, conocimientos y metodologías que constituyen la red de soportes necesarios para avanzar en los órdenes de complejidad y especificidad de los contenidos propios del Ciclo Superior Orientado.
- Promover una participación activa del estudiantado en el trabajo con los contenidos escolares, en la construcción de conocimientos y de experiencias escolares necesarios a la elaboración de proyectos individuales y colectivos.
- Favorecer el abordaje, experimentación e intervención en aspectos de la realidad desde una construcción interdisciplinar, superando la visión fragmentada de las disciplinas y contenidos.
- Atender las trayectorias educativas respetando la diversidad de modo situado y en contexto.
- Favorecer aprendizajes significativos, desde la organización de formatos curriculares que estimulen la participación; la intervención entre pares; la interpretación y comprensión de fenómenos y procesos; y el ensayo fundamentado de soluciones en los procesos de aprendizaje.

ES COPIA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DEL NEUQUÉN



RESOLUCIÓN N° 2072
EXPEDIENTE N° 5225-000839/10 Alc. 06/16

Referencias Bibliográficas

Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. El Monitor N° 1.

Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Buenos Aires: UNESCO.

Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela.

ES COPIA

MARIA SUSANA FERRO
PRESIDENTE
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Lic. MARIA SUSANA FERRO
PRESIDENTE
Consejo Provincial de Educación

Prof. RUTH A. FLUTSCH
Vocal Nivel Secundario,
Técnica y Superior
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. DAVID N. FRANCO
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. LEANDRO POLICANI
VOCAL POR LOS CONSEJOS ESCOLARES
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Prof. GUSTAVO AGUIRRE
Vocal de Nivel Medio, Técnico y Superior
Consejo Provincial de Educación

Maestro MARCELO GUAGLIARDO
Vocal de Nivel Inicial y Primario
Consejo Provincial de Educación



ANEXO IV

**DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
PROVINCIA DE NEUQUÉN
PLAN DE TRABAJO - JORNADAS CURRICULARES INSTITUCIONALES
Período Febrero – Junio 2018**

Fundamentación

El período febrero – junio de 2018 contempla la concreción del diseño curricular correspondiente al Ciclo Básico Común y la atención a las especificidades de las Modalidades de la Educación Secundaria y al Ciclo Superior Orientado.

- I. La primera etapa trabajará las definiciones y desarrollos curriculares pertinentes al Ciclo Básico Común y sus relaciones con las Modalidades de la Educación Secundaria, atendiendo los distintos niveles de concreción, de diseño de los componentes curriculares y de organización y desarrollo de la estructura curricular específica.
- II. La segunda etapa estructura las definiciones pertinentes al Ciclo Superior y a sus Orientaciones, contemplando las dimensiones que ordenan la estructura curricular de cada Orientación.

Primera etapa de definiciones curriculares sobre el Ciclo Básico Común.

Contempla el trabajo en cuatro Jornadas Curriculares Institucionales de acuerdo al siguiente esquema de trabajo:

Mes de Febrero, - dos Jornadas.

1ra. Jornada: Tratamiento de los Documentos Curriculares que presentan las definiciones y desarrollos de las Perspectivas de Educación Intercultural, Ambiental, Inclusiva, de Género y en Derechos Humanos. Sus posibilidades para el trabajo interáreas e intra - áreas, desde el enfoque de contenidos distribuidos.

2da. Jornada: Tratamiento y definiciones sobre las Áreas del Ciclo Básico Común. Trabajo con Documentos Curriculares específicos para el análisis y las definiciones respecto de la lógica de la organización de Área, los criterios y fundamentos epistemológicos y didácticos.

Mes de Marzo - una Jornada.

Desarrollos Curriculares del Ciclo Básico Común, por Áreas, respecto de los siguientes componentes curriculares: Objetivos (lo común en función de la especificidad de cada área), Selección y Organización de Contenidos: estrategias metodológicas y criterios específicos de evaluación.

Mes de Abril - una Jornada.

Definiciones respecto de formatos curriculares y desarrollos del mapa curricular del Ciclo Básico Común y las especificidades correspondientes a las Modalidades.

Segunda etapa de definiciones curriculares sobre el Ciclo Superior Orientado

Meses de Mayo y Junio – dos Jornadas.

Tratamiento y definiciones respecto de:

Prof. GUSTAVO AGUIRRE Vocal de Nivel Técnico, Técnico y Superior Consejo Provincial de Educación	Lic. MARIA SUSANA FERRO PRESIDENTE Consejo Provincial de Educación
Maestro MARCELO GUAGLIARDO Vocal de Nivel Inicial y Primaria Consejo Provincial de Educación	Prof. RUTH A. FLUTSCH Vocal Nivel Secundario, Técnica y Superior C.P.E. - Ministerio de Educación Provincia del Neuquén

Prof. DAVID N. FRANCO
Vocal Nivel Inicial y Primario
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

Prof. LEANDRO POLICANI
Vocal de los Consejos Escolares
C.P.E. - Ministerio de Educación
Provincia del Neuquén

ES COPIA

[Handwritten signature]
 PROF. ESTER PEREZ FORTO
 V. Vocal Nivel Inicial y Primario
 C.P.E. - Ministerio de Educación
 Provincia del Neuquén