República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional
1983/2023 - 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

Acta firma conjunta

Número: IF-2023-140886096-APN-SGCFE#ME

CIUDAD DE BUENOS AIRES
Lunes 27 de Noviembre de 2023

Referencia: 127° ASAMBLEA DE CONSEJO FEDERAL - RESOLUCIÓN CFE N°463/23 - EDUCACIÓN PROFESIONAL SECUNDARIA

RESOLUCIÓN CFE N° 463/23

República Argentina, 6 de noviembre de 2023

VISTO la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 y las Resoluciones CFE Nros. 409/21, 428/22 y 437/22 y,

CONSIDERANDO:

Que la Ley de Educación Nacional establece que todas las modalidades y orientaciones de la educación secundaria deben habilitar a los y las jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Que la Ley de Educación Técnico Profesional señala a la formación integral de los estudiantes como uno de los principales propósitos de la educación técnico profesional de nivel secundario y superior.

Que la mencionada norma hace eje en la mejora continua de la calidad de la modalidad, definiendo los instrumentos para fortalecer, desarrollar e innovar en la institucionalidad de la Educación Técnico Profesional.

Que, por lo tanto, es necesario cumplimentar desde el Estado Nacional, las Jurisdicciones Provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una propuesta ordenada y sistematizada orientada a diversificar los formatos institucionales y curriculares vigentes para la Educación Técnico Profesional, ampliando su impacto y efectividad.

Que la Resolución CFE Nro. 409/21 encomendó al INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA, en acuerdo con la COMISIÓN FEDERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL, establecer los lineamientos institucionales y curriculares específicos en virtud de los propósitos y objetivos

establecidos en dicha resolución.

Que la Ley de Educación Técnico Profesional establece que el MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, a través del INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA y con participación jurisdiccional, garantizará el trabajo técnico para el desarrollo de los lineamientos institucionales y curriculares de la Educación Técnico Profesional.

Que en sus 143º y 144º encuentros, la COMISIÓN FEDERAL PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL consensuó las propuestas alcanzadas en el trabajo técnico a fin de enviarlas al CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

Que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, organismo interjurisdiccional de carácter permanente es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional.

Que la presente medida se dicta conforme el Reglamento de Funcionamiento aprobado por Resoluciones CFE Nº 1/07 y Nº 362/20, con el voto afirmativo de todos los integrantes del organismo, cuyo registro queda asentado por la Secretaría General.

Por ello,

LA 127º ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar los documentos para la Educación Profesional Secundaria: “EPS. Lineamientos curriculares e institucionales para su implementación”, “Organización y gestión curricular e institucional”, “Aporte para la programación de la propuesta institucional y su organización”, “Módulos de formación general integrada” y “Reconocimiento de saberes. Acreditación diferida”, que se encuentran como anexos I, II, III, IV, y V, respectivamente, de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2º.- A los fines de la implementación de la Educación Profesional Secundaria, cada jurisdicción considerará los documentos del ARTÍCULO 1º de la presente Resolución de acuerdo a sus propias características, respetando el espíritu de los mismos.

ARTÍCULO 3º.- Autorizar a las jurisdicciones a implementar los lineamientos curriculares e institucionales aprobados en el ARTÍCULO 1° de la presente resolución en la franja etaria de 14 a 18 años.

ARTÍCULO 4º.- Regístrese, comuníquese, notifíquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Resolución CFE Nº 463/23

En prueba de conformidad y autenticidad de lo resuelto en la sesión de la 127º Asamblea del Consejo Federal de Educación, realizada el día 6 de noviembre de 2023 y conforme al reglamento de dicho organismo, se rubrica el presente en la fecha del documento electrónico.

JAIME PERCZYK
Ministro
Ministerio de Educación

Marcelo MANGO
Secretario
Secretaría General del Consejo Federal de Educación
Ministerio de Educación

Educación Profesional Secundaria

Marco General. Parte 1

Lineamientos curriculares e institucionales para su implementación

---

inet | Instituto Nacional de Educación Tecnológica

Ministerio de Educación Argentina

IF-2023-128903816-APN-DATA#ME

Índice

1) Fundamentación y propósitos Pág. 3

2) La Educación Profesional Secundaria Pág. 5

3) Destinatarios Pág. 8

4) Organización curricular Pág. 9

4.1. Acerca del Diseño curricular: el Perfil Profesional como eje articulador Pág. 9
4.2. Acerca de las unidades curriculares Pág. 13
4.3. Acerca de las instancias de acompañamiento Pág. 18

5) Régimen académico Pág. 20

5.1. Régimen de cursada Pág. 20
5.2. Carga horaria Pág. 21
5.3. Sistema de reconocimiento de saberes y equivalencias Pág. 22
5.4. Régimen de evaluación, acreditación y aprobación Pág. 22

6) Condiciones pedagógicas e institucionales Pág. 24

7) Criterios para la elegibilidad de las Instituciones Pág. 28

8) Monitoreo, seguimiento y evaluación de las instituciones de Educación Profesional secundaria Pág. 29

9) Responsabilidades del nivel nacional, jurisdiccional e institucional Pág. 30

9.1. Del INET Pág. 30
9.2. De las jurisdicciones educativas Pág. 30
9.3. De las instituciones educativas Pág. 31

1) Fundamentación y propósitos

En la **Resolución CFE N° 409 de noviembre de 2021** se recuperan diversas regulaciones que marcan el rumbo para **atender problemáticas sociales y productivas desde la Educación Técnico Profesional, con nuevas alternativas formativas orientadas a adolescentes con trayectorias escolares discontinuas y/o desvinculados del sistema educativo** de acuerdo con los siguientes requerimientos:

- La obligatoriedad de la escuela secundaria consagrada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- La relevancia de dicho nivel respecto a la formación integral y ciudadana que habilite a las y los jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía, la consecución de estudios superiores y/o su incorporación al mundo del trabajo.
- La necesidad de introducir en la institucionalidad de la Educación Técnico Profesional, modificaciones referidas fundamentalmente a la organización institucional de la enseñanza, el régimen académico y rasgos de la cultura institucional y pedagógica. Todo ello, con miras a hacer efectivo el derecho a la educación de todas y todos las y los jóvenes, con una formación relevante y cursando trayectorias escolares continuas y completas (Res. CFE N° 84/09, Res. CFE N° 93/09, Res. CFE N° 103/10).
- La importancia de considerar las pautas para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares (Res. CFE N° 174/ 12), teniendo en cuenta la fuerte incidencia que tienen los factores extraescolares en los procesos de aprendizaje de manera que, atendiendo a ellos, se diseñen estrategias que posibiliten la inclusión educativa genuina y aseguren la continuidad y calidad de las trayectorias.
- Las orientaciones que establecen para la Educación Técnico Profesional la Resolución CFE N° 13/07, que organiza los ámbitos y niveles para los títulos y certificados de la Educación Técnico Profesional ordenando y sistematizando la integralidad de la modalidad; la Resolución CFE N° 115/10, que establece los lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular en las instituciones de Formación Profesional; la Resolución CFE N° 287/16 que instituye orientaciones y criterios para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales de Formación Profesional; la Resolución CFE N°288/16, que instaura las orientaciones y criterios para el desarrollo de la Formación Profesional Continua y la Capacitación Laboral; la Resolución CFE N° 344/18 que regula los Dispositivos de acreditación y certificación de saberes socio-laborales en la Educación Técnico Profesional y la Resolución CFE N° 355/19 que aprueba los lineamientos comunes nacionales para la organización e implementación de ofertas formativas entre la Formación Profesional y Secundaria para jóvenes y adultos.

La normativa que encuadra a la **Educación Profesional Secundaria** (Res. CFE N° 409/21) como nueva trayectoria formativa propia de la modalidad de Educación Técnico Profesional –encomendando al INET en acuerdo con la Comisión Federal de ETP, que establezca los lineamientos institucionales y curriculares– respalda y abre la posibilidad para pensar su diseño

e implementación a partir de tres claves esenciales: 1) el cumplimiento efectivo del derecho a la educación secundaria, muy en particular de aquellas y aquellos estudiantes que, por diversos motivos, están desvinculados de ese nivel obligatorio; 2) la garantía de alcanzar calificaciones profesionales con el máximo nivel de certificación que amplíen la posibilidad de acceder a un empleo y/o tener continuidad en otras instancias de Formación Profesional Continua; 3) la garantía institucional de contar con los entornos apropiados para desarrollar las exigencias y experiencias que el trayecto de Formación Profesional requiere.

En esta perspectiva, la Educación Profesional Secundaria supone una nueva conformación de instituciones educativas, buscando otorgar la oportunidad a estas y estos estudiantes de habitar las mismas con modos propios. Esto plantea el desafío de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una organización institucional novedosa y un diseño curricular que propone superar algunas de las dificultades que se presentan usualmente en el nivel secundario.

Algunos de los rasgos más significativos a ser transformados son:

- La organización de los contenidos en espacios curriculares altamente codificados en disciplinas con escasa o nula articulación entre sí.
- El modelo de organización institucional fuertemente compartimentado y asociado a la autonomización del trabajo de las y los docentes que se expresa en que se enseña a partir de lo que establece el plan de estudios para cada asignatura, adoptando criterios y estableciendo prioridades, sin relación con aquello que se enseña en otras asignaturas. A su vez, este modelo, habilita que cada docente evalúe con criterios y modalidades propias, sin una mirada integral e integrada con otras y otros docentes.
- La propensión al predominio de una enseñanza basada en la memorización, repetición de conocimientos y el aprendizaje adquirido por mera recepción.
- La separación entre teoría y práctica, entre conocimientos conceptuales y el no uso de esos conocimientos en situaciones concretas.
- La modalidad de evaluación, en la que predomina la reproducción en forma oral o escrita de los conocimientos adquiridos.

A las deudas pendientes que el sistema educativo tiene, particularmente en el nivel secundario de la ETP en términos de ingreso, permanencia y egreso de las y los estudiantes, se suma la necesidad imperiosa de resolver el problema de la desvinculación de adolescentes y jóvenes que se encuentran desescolarizados o con trayectorias discontinuas o interrumpidas a partir de las circunstancias generadas por la emergencia sanitaria en el contexto de la pandemia por Covid-19. La consideración de las dimensiones en términos numéricos respecto a dichas trayectorias escolares, hace que un problema que no es nuevo se amplifique con nuevos requerimientos, urgencias y necesidad de intervenir para su resolución.

Esta situación se complejiza más aún para aquellas y aquellos jóvenes de sectores sociales vulnerados o desfavorecidos que, desvinculados de la educación formal, deben ingresar al

mundo del trabajo en forma temprana y lo hacen sin una formación adecuada, sin posibilidad de elección y en condiciones de mayor precariedad.

Conforme a la lógica de lo expuesto, la Educación Profesional Secundaria se presenta como una oferta que se propone dar una respuesta novedosa, adecuada a la situación de las y los estudiantes que atraviesan procesos de desvinculación, sea por la emergencia sanitaria o bien que no iniciaron el nivel secundario o cuya trayectoria educativa se vio interferida, obstaculizada o truncada sin haber podido alcanzar la titulación.

El carácter innovador se refiere, por un lado, a habilitar un diseño y desarrollo curricular que articule ofertas de Formación Profesional dinámicas, no cristalizadas, con los Núcleos de aprendizaje considerados prioritarios para el nivel y con un modelo pedagógico que flexibilice los modos de enseñar y aprender respecto del currículum clasificado tradicional. Se trata, además, de promover un régimen académico orientado al sostenimiento de la trayectoria escolar de todas y todos las y los estudiantes.

La referencia a “ofertas no cristalizadas” supone considerar su carácter de “ofertas a término”, teniendo en cuenta las condiciones del contexto socio productivo y socio comunitario, evitando la saturación de las ofertas. Esto conlleva la posibilidad de redefinir, periódicamente en cada jurisdicción, las orientaciones dentro o fuera de la Familia Profesional de que se trate.

2) La Educación Profesional Secundaria

Esta oferta se corresponde con una política nacional en la que la educación, el trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología son cruciales para el desarrollo social, el crecimiento económico con equidad, sustentable y responsable con el medio ambiente, los recursos naturales, la salud y las condiciones laborales docentes.

Se trata de una oferta que integra Formación Profesional Inicial con validez nacional y Formación General cumplimentando la obligatoriedad del nivel secundario, propendiendo así a la inserción laboral, la continuidad educativa y al acceso al nivel superior. Tal como establece la Res. CFE N° 409/21 constituye:

- una nueva trayectoria formativa propia de la modalidad de Educación Técnico Profesional cuyo diseño, desde la perspectiva de la Formación Profesional, integra los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) de la Educación Secundaria para el cumplimiento del nivel obligatorio;
- una oferta con un régimen académico amplio que resguarda la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, favorece las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de las y los estudiantes;

- una propuesta ordenada y sistematizada, que diversifica los formatos institucionales y curriculares vigentes para la Educación Técnico Profesional, ampliando su impacto y efectividad, con el objeto de garantizar la escolaridad obligatoria.

De acuerdo con la Res CFE N° 437/22, otorga el título de: "Bachiller Profesional en" y seguidamente se completará la denominación con el sector de la familia profesional correspondiente al/los marco/s de referencia vinculados a los certificados de Formación Profesional que son eje de la trayectoria de Educación Profesional Secundaria, según la Resolución CFE N° 409/21. El título se emitirá una vez finalizada y aprobada la trayectoria formativa completa. Ello permitirá emitir, también, el/los certificados/s de Formación Profesional Inicial correspondiente/s.

En su diseño, la trayectoria formativa –además de los NAPs– toma como base los Marcos de Referencia de la Formación Profesional para los procesos de homologación aprobados por el Consejo Federal de Educación, garantizando de esta forma el reconocimiento nacional de las certificaciones.

La Educación Profesional Secundaria propone a las y los estudiantes un recorrido de formación y profesionalización flexible organizado en cuatro niveles, donde la Formación Profesional constituye el eje organizador de la oferta formativa y tiene mayor desarrollo y peso específico en términos de carga horaria en el inicio de la trayectoria formativa. Así, permite a las y los estudiantes acceder a las capacidades y conocimientos profesionales necesarios para desempeñar ocupaciones profesionales articuladas con los requerimientos y/o políticas de desarrollo del sector socio productivo y/o comunitario nacional, provincial y/o regional.

Su diseño y organización institucional se orientan por los siguientes criterios:

- Constituir una oferta centrada en la calidad, la innovación y la inclusión de todas y todos las y los estudiantes evitando cualquier posicionamiento u orientación relativos a propuestas compensatorias o remediales que estigmatizan las instituciones, las y los docentes y las y los propios estudiantes.
- Conformar una institucionalidad que amplíe la base social desde la cual se ingresa, permanece y egresa de la Educación Técnico Profesional, proponiendo certificaciones profesionales revalorizantes y articulables con el nivel superior.
- Constituir y organizar el eje de la institucionalidad en torno a los Perfiles Profesionales correspondientes a una o más ofertas de Formación Profesional de nivel II y/o III con validez nacional en un sector profesional específico, según Maros de Referencia, en articulación con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) definidos federalmente para el nivel secundario, dando así cumplimiento a la obligatoriedad del nivel.
- Propiciar la formación integral que requiere, entre otras cuestiones, la constitución de equipos docentes y la gestión colaborativa del diseño curricular, con espacios institucionales para organizar conocimientos, tiempos, entornos formativos,

agrupamiento de estudiantes y conformación de equipos docentes según lo dispuesto por el diseño curricular y las necesidades de las y los estudiantes.

- Avanzar en un diseño curricular orientado por la idea de "justicia curricular[1]", que rompa la lógica clasificatoria tradicional, conformado como promotor de enseñanzas y aprendizajes en clave de formación integral, en el triple sentido: de los distintos tipos de saberes, las instituciones y sus contextos.
- Gobernarse por un régimen académico que sea capaz de ampliar la concepción de escolarización vigente, así como la noción de estudiante ligada a las formas tradicionales de estar en la escuela y haciendo lugar "a las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de las y los diferentes estudiantes"[2].

Según esto, la Educación Profesional Secundaria constituye una institucionalidad cuya configuración y sentido se conforman en base a:

- Los Perfiles Profesionales de Formación Profesional aprobados por el Consejo Nacional de Educación y Trabajo (CoNETyP), al interior de Familias Profesionales para los distintos sectores de actividad socio productiva de que se trate en cada caso, y los Marcos de Referencia aprobados por el Consejo Federal de Educación.
- Un diseño curricular que integra la Formación Profesional con la Formación General sustentada en los NAPs, en tanto "conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que (…) contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que (…) se ponen en juego y que recrean cotidianamente en el encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio"[3] y que contribuyen a la construcción de una identidad ciudadana activa y responsable.
- Un régimen académico que funcione como resguardo del derecho de las y los destinatarias y destinatarios a una educación de calidad, capaz de sostener trayectorias escolares diversas.

Todos ellos constituyen asuntos institucionales prioritarios que impactan con nuevos requerimientos en la identidad de la Educación Profesional Secundaria. Se trata, sin dudas de exigencias ineludibles (teniendo en cuenta las normativas vigentes) y que demandan

[1] Este concepto, tomado de Connell por Terigi, cuestiona la idea de distribución homogénea de la misma cantidad de educación como bien estándar a todos, así como cualquier diversificación del currículum que permitiría que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos. Más bien la inclusión educativa significa que la corriente principal del currículum debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos. Son tres los principios requeridos por la "justicia curricular": atender a los intereses de los menos favorecidos, al principio de ciudadanía, a la producción histórica de la igualdad. Lo que entra en cuestión aquí es la homologación entre lo mismo y lo común. De acuerdo con la Res. CFE N° 93/09 "propiciar la justicia curricular es la clave para construir un curriculum que integre lo que se considera relevante que todos aprendan".

[2] Res. CFE N° 93/09.

[3] Res. CFCyE N° 225/04.

modificaciones significativas a las formas tradicionales de escolarización secundaria para hacer lugar a esa nueva identidad requiriendo esfuerzos convergentes destinados a renovar y fortalecer la capacidad de organizar, intervenir y regular la propuesta pedagógica, de resolverla desde una perspectiva de conjunto y desde un modelo institucional.

Así, la Educación Profesional Secundaria da una respuesta efectiva a situaciones marcadas por la coyuntura y, a la vez, puede constituirse como un buen término de referencia para revisar el nivel secundario en general y muy particularmente en su modalidad técnico profesional.

La **Educación Profesional Secundaria** propone e impulsa una oferta formativa que:

a) Desarrolla una **Formación Profesional Inicial** amplia, destinada a la construcción de capacidades profesionales que permitan la inserción ocupacional cualificada en el mundo del trabajo, de manera integrada con el cumplimiento de la obligatoriedad del **Nivel Secundario**.

b) Prioriza ofertas formativas que tengan valor de empleabilidad actual y con visión prospectiva para las y los egresadas y egresados.

c) Habilita para la continuidad de estudios, sea en Formación Profesional Continua o en trayectorias de nivel superior[4] en orientaciones técnicas o no-técnicas.

d) Proporciona formación y oportunidades para el ejercicio de la participación ciudadana para las y los jóvenes.

e) Fortalece la relevancia y pertinencia de la Formación Profesional en relación con las demandas de carácter socio comunitario y socio productivo.

f) Establece mecanismos de actualización continua de la oferta formativa, observando y procesando las innovaciones tecnológicas y los requerimientos de sectores emergentes.

3) Destinatarias y Destinatarios

La **Educación Profesional Secundaria** está destinada a adolescentes y jóvenes entre 14 y 18 años que:

- Habiendo culminado su escolaridad de nivel primario obligatorio no se hayan incorporado a las ofertas de la Educación Secundaria Obligatoria en ninguna de sus orientaciones y modalidades, o bien

[4] De acuerdo con el Artículo 34 de la Ley de Educación Nacional La Educación Superior comprende: a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, y b) Institutos de Educación Superior.

- Iniciaron su trayectoria en el nivel secundario en cualquiera de sus orientaciones y modalidades y, por distintos motivos, se hayan desvinculado por al menos un año perdiendo así su condición de alumnas / alumnos regulares, o bien
- Se encuentren en situación de haber repetido al menos dos veces consecutivas un determinado año escolar.

4) Organización Curricular

4.1. Acerca del Diseño curricular: El Perfil Profesional como eje articulador

La Ley de ETP (26.058) establece en su Artículo 21° que las ofertas de Educación Técnico Profesional "se estructurarán utilizando como referencia Perfiles Profesionales en el marco de familias profesionales". La Res. CFE N° 13/07 caracteriza y estructura las certificaciones de Formación Profesional dentro de la modalidad de ETP, definiéndolas como aquellas que "dan fe de la adquisición de capacidades vinculadas con ocupaciones específicas y significativas" e identificando dentro de ellas los Certificados de Formación Profesional Inicial[5]. Para el caso de la **Educación Profesional Secundaria** se considerarán, dentro de esos certificados, aquellos que se encuadren en el Nivel II[6] y/o III[7].

A la hora de considerar los modos desde los que será construido el diseño curricular y la organización institucional de la enseñanza es imprescindible no perder de vista que la **Educación Profesional Secundaria** a) se estructura desde y en torno a uno o más *Perfiles Profesionales de Formación profesional*, b) en relación con los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* definidos federalmente para el nivel secundario y *reorganizados conforme a la trayectoria formativa de*

[5] Acreditan una *cualificación profesional* alcanzada por la persona a quien se le extiende el certificado, dando fe y reconociendo públicamente que ha adquirido las capacidades, destrezas, habilidades y conocimientos científico-tecnológicos requeridos para desempeñarse competentemente en todas las funciones correspondientes a un Perfil Profesional propio del ámbito de la Formación Profesional.

[6] Corresponde a Certificados de Formación Profesional Inicial que acreditan el dominio de conocimientos y saberes operativos de carácter técnico y, con alcance restringido, a algunos saberes operativos de carácter gestional que se movilizan en determinadas ocupaciones y que permiten a una persona desempeñarse de modo competente en un rango moderado de actividades, seleccionando con solvencia los procedimientos apropiados para la resolución de problemas rutinarios. Quienes obtienen esta certificación deberán ser capaces de asumir un grado importante de responsabilidad sobre los resultados del propio trabajo y sobre los resultados del propio proceso de aprendizaje.

[7] Corresponde a Certificados de Formación Profesional Inicial que acreditan el aprendizaje de conocimientos teóricos científico-tecnológicos propios de su campo profesional y el dominio de los saberes operativos técnicos y gestionales que se movilizan en determinadas ocupaciones y que permiten a una persona desempeñarse de modo competente en un rango amplio de actividades que involucran la identificación y selección de soluciones posibles entre una amplia variedad de alternativas, para resolver problemas de baja complejidad relativa, cuyo análisis requiere del discernimiento profesional. Quienes obtienen esta certificación deberán ser capaces de asumir la responsabilidad sobre los resultados del propio trabajo y sobre la gestión del propio aprendizaje. Asimismo, deberán estar en condiciones de dirigir emprendimientos productivos de pequeña o mediana envergadura en su campo profesional y de asumir roles de liderazgo y responsabilidad sobre la ordenación y los resultados del trabajo de otros.

Formación profesional, y c) aspira a un modelo pedagógico que garantice la construcción de saberes y capacidades en el contexto de una *concepción ampliada de la noción de escolarización*[8] que haga lugar a diversas formas de estar y aprender en las instituciones educativas de la ETP.

En virtud de lo antedicho, la propuesta se basa en Marcos de Referencia que hayan cumplimentado los procesos de construcción federal y estén aprobados por el Consejo Federal de Educación.

Con estas consideraciones y sosteniendo el/los Perfil/es Profesional/es y su/s Trayectoria/s Formativa/s como eje articulador del diseño curricular, se establecen los siguientes criterios para su diseño:

- Considerar integradamente y desde una misma lógica de diseño y desarrollo curricular la Formación Profesional y la Formación de Nivel Secundario de modo que se constituya una institucionalidad única y con coherencia en los rasgos de la oferta.
- Poner en valor y recuperar la lógica interdisciplinar y sostener una concepción epistemológica que rompa con la concepción de la teoría y la práctica como espacios diferenciados.
- Dar cuenta tanto para la Formación Profesional como para la Formación General, de problemáticas complejas que convocan y requieren de la articulación entre saberes de diverso tipo y espacios conjuntos y complementarios de prácticas reflexivas.
- Concebir el campo de la Formación Profesional como convocante y estructurante de la propuesta y con mayor incidencia, en términos de carga horaria, en el inicio de la trayectoria. Uno de los desafíos claves es conformar una institucionalidad suficientemente integrada como para superar la idea de sumatoria y de articulación de Formación Profesional y educación secundaria, ya presente, en otras propuestas educativas.
- Promover el diseño y desarrollo curricular desde la perspectiva de Capacidades profesionales[9], entendiendo que la formación por capacidades se constituye como una estrategia convocante de habilidades cognitivas y estrategias de pensamiento, para la adquisición[10] de distintos tipos de conocimientos y saberes, el uso activo de ellos en

[8] Tal como se trabaja más adelante en este Documento y se profundiza en el Documento marco General Parte 2: “Organización y gestión curricular e institucional”.

[9] El concepto de capacidad profesional remite al conjunto de saberes articulados (acceso y uso del conocimiento y la información, dominio de procedimientos y aplicación de criterios de responsabilidad social) que se ponen en juego interrelacionadamente en las actividades y criterios de realización identificados en el marco de referencia. La capacidad indica el resultado a alcanzar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Res. CFE N° 266/15).

[10] El término “adquisición” (o la expresión “desarrollo” para algunas de las jurisdicciones) –cuando nos referimos a las capacidades– debe ser comprendido considerando un sujeto de aprendizaje activo, que pone en juego diversas operaciones cognitivas, acciones e interacciones con otros y otras, y con el contexto, de modo tal que pueda tener lugar la construcción implicada en el aprendizaje complejo que las capacidades requieren.

situaciones concretas y el acceso a nuevos aprendizajes, como tres momentos de un mismo proceso.

- Integrar la perspectiva de Capacidades con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios dando lugar a las Capacidades básicas[11] relativas a los espacios de la Formación General.

Las consideraciones y criterios desarrollados marcan la necesidad de llevar a cabo un diseño curricular modular, articulado e integrado a partir de las situaciones problemáticas propias del campo profesional como así también sobre la base de ejes temáticos o problemáticos, propios del contexto social-cultural, productivo, científico tecnológico a nivel regional y nacional.

En este sentido, todos los módulos de un determinado diseño curricular se articulan con el Perfil Profesional y su correspondiente trayectoria formativa y también se integran entre sí, convocando y demandando la organización y gestión curricular colaborativa entre las y los docentes.

El Diseño Curricular de la Educación Profesional Secundaria, se compone por los siguientes tipos de unidades curriculares[12]:

- Módulos de Formación Profesional en integración con la Formación General.
- Módulos de Formación General Integrada.
- Espacios curriculares de Formación General que profundizan capacidades y contenidos propios de un campo de conocimiento.
- Espacios curriculares de Lengua extranjera.

[11] De acuerdo con la Res. CFE N° 266/15 Las capacidades básicas contribuyen a la concepción integradora y holística del accionar como ciudadano. "(…) están en la base de todo desempeño y (…) tienen un valor en la formación general. Son, además, el núcleo y soporte de un conjunto de otras más específicas (…) "capacidades profesionales básicas" y "capacidades profesionales específicas".

Entre ellas se deben considerar: a) Las capacidades que refieren a los procesos cognitivos necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos, principios, leyes y otras abstracciones que se encuentran en la base para la construcción de las demás. (…). b) Las capacidades que refieren a un saber hacer, a una puesta en acto. Si bien suponen e implican saberes intelectivos y valorativos, se manifiestan en una dimensión pragmática. Incluyen habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas. c) Las capacidades que refieren a la participación de la persona como miembro de un grupo en los ámbitos de referencia próximos y en contextos más amplios (…). d) Las capacidades que se refieren a la posibilidad de aprender por sí mismo (…) en función de los recursos del medio para aplicar y adaptar un conocimiento y habilidad nuevos en situaciones familiares y cambiantes.

[12] El proceso de constitución de capacidades básicas debe tener en cuenta tres dimensiones: a)Dimensión ética y ciudadana: para brindar a los estudiantes una formación que profundice y desarrolle valores y actitudes vinculados con la elaboración de proyectos personales de vida, con la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias y como ciudadanos (…); b) Dimensión propedéutica: para garantizar a los estudiantes una sólida formación que les permita continuar sus procesos de formación (…); c) Dimensión de preparación para la vida profesional (…): para ofrecer a los estudiantes una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo y el conocimiento, fortaleciendo las capacidades que les permitan adaptarse flexiblemente a sus cambios respectivos y aprovechar sus posibilidades.

La propuesta de la Educación Profesional Secundaria también incluye Espacios de decisión institucional, de carácter optativo y electivo para las y los estudiantes, según lo desarrollado en la pág. 14 de este documento.

Asimismo, las trayectorias individuales y grupales cuentan con instancias institucionalizadas y continuas de acompañamiento que serán responsabilidad de las y los Coordinadoras/es de trayectorias (o la denominación que cada jurisdicción decida resguardando el rol) cuyas características se amplían más adelante en este documento (Punto 4.3).

La propuesta formativa de la Educación Profesional Secundaria *se organiza en cuatro niveles* cada uno de los cuales comprende un número previsto de unidades curriculares de acuerdo con la oferta de que se trate. La referencia a "niveles" alude a un régimen de cursada que, en tanto valora, reconoce y acredita los saberes y experiencias adquiridos en ámbitos educativos y laborales de las y los estudiantes, así como sus condiciones vitales y socioeducativas, se conforma en un formato flexible, que permita el cursado simultaneo de distintos niveles. Así, por ejemplo, una o un estudiante que haya acreditado algún módulo o espacio curricular del nivel 1, puede cursar a la vez, el resto del nivel 1 y espacios curriculares/módulos correlativos del nivel 2.

Siguiendo estos criterios, el diseño curricular se configura de acuerdo con una lógica que procura expresarse en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 1



4.2. Acerca de las unidades curriculares

Para hacer referencia a algunas de las pautas y criterios a partir de los cuales se organiza el diseño curricular de la EPS es preciso reponer aquí algunas precisiones que se realizan en la Res. CFE N° 93/09 respecto a la organización institucional de la enseñanza. En dicha Resolución se distinguen tres grandes tipos de modalidades que puede asumir la organización institucional de la enseñanza: 1) Propuestas disciplinares, 2) Propuestas multidisciplinares o interdisciplinares y 3) Propuestas de enseñanza sociocomunitarias.

Dentro de las llamadas "propuestas multidisciplinares o interdisciplinares" para la EPS se constituyen unidades curriculares interdisciplinares que se denominan módulos.

Siguiendo a la Res. CFE N° 266/15 y la Res. CFE N° 287/16 se entenderá a los módulos como unidades curriculares cuyo rasgo característico es la ***integralidad*** y la ***articulación*** sea de contenidos de naturaleza diversa, así como el conocimiento básico con el conocimiento aplicado. Estos rasgos hacen que las estructuras curriculares modulares tiendan a promover la integración de saberes y su contextualización en ambientes diversos y en situaciones de resolución de problemas.

De acuerdo con la forma en que se estructuren o vertebren los módulos asumen formas de organización particulares que darán lugar a dos tipos de módulos presentes en la EPS:

Módulos de Formación Profesional en integración con la Formación General

Estos módulos deben ser entendidos como un tipo particular de unidad curricular que, según la Res. CFE N° 287/16 se caracteriza como "una organización y selección de prácticas formativas y contenidos asociados *que tienen como referencia las capacidades profesionales a construir como sustento del perfil profesional* de la figura formativa. Esto significa que, en un mismo módulo, pueden *integrarse conocimientos teóricos, básicos, como aplicados*". Estos saberes seleccionados "(…) confluyen en el desarrollo y la construcción, por parte del sujeto de la formación, de las capacidades profesionales hacia las cuales se organiza el módulo". El término de referencia para conformar un módulo está dado por el *Perfil Profesional* y su correspondiente trayectoria formativa convocando y demandando la organización y gestión curricular colaborativa entre las y los docentes.

Estos módulos se organizan en torno a un/os *problema/s o rasgo/s relevante del área o campo ocupacional.* Esos problemas o cuestiones son ejes que *contribuyen a articular, dar coherencia e integrar el contenido y las prácticas*. Es por esto, que los módulos articulan e integran los saberes con problemas relevantes del campo ocupacional al que se refiere y se configuran como necesarios en relación con las capacidades profesionales a lograr. Esos problemas o cuestiones requieren la combinación de la teoría y la práctica, la acción y la reflexión. De este modo, saber y saber hacer, son y se presentan como complementarios en la tarea de acción/ reflexión/comprensión en el proceso de formación.

En este marco, se señala la importancia de que en los diseños curriculares jurisdiccionales, se oriente en torno al sentido y a las posibles estrategias para llevar adelante las prácticas profesionalizantes, entendiendo por ellas "aquellas estrategias y actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando", de acuerdo con lo señalado en la Res. CFE N° 115/10.

Las prácticas profesionalizantes pueden desarrollarse, *como parte de cada módulo*, dentro y/o fuera de la institución sede, y tienen que estar *referenciadas a situaciones de trabajo* vinculadas al/ a los perfil/es profesional/es propio/s de la trayectoria, de modo que propicien una aproximación progresiva al conjunto de los "procesos técnicos, tecnológicos, científicos, culturales, sociales y jurídicos que se involucran en la diversidad de situaciones socioculturales y productivas que se relacionan con un posible desempeño profesional".

Los diseños curriculares deben determinar la carga horaria total de las prácticas profesionalizantes y su distribución en los módulos, de acuerdo con un porcentaje no menor al 50% y que no supere el 75%, atendiendo a las determinaciones particulares propias de cada Marco de Referencia. (Res. CFE N° 115/10 y N° 287/16).

Por otra parte, debe tenerse en cuenta que, en tanto en este tipo de módulos se integran conocimientos de la Formación General establecidos en los NAPs que son necesarios e indispensables para adquirir los saberes de un campo profesional determinado, la Formación General implicada en dicha integración varía al interior de cada módulo y de cada trayectoria.

Las diversas integraciones y articulaciones planteadas para estos módulos demandan y justifican el trabajo también integrado de las y los docentes y sus intervenciones.

Módulos de Formación General Integrada.

Los módulos de Formación General Integrada tienen, en su conjunto, como propósito central la construcción por parte de las y los estudiantes de las nuevas ciudadanías. En este caso, el eje articulador lo constituyen justamente, "problemas" ligados a la construcción de ciudadanía, en perspectiva de conocimiento y reconocimiento de derechos que promoverán y contribuirán a dar significatividad a los diferentes saberes y contenidos de la Formación General.

La propensión a la construcción de una ciudadanía crítica, responsable, solidaria y situada demanda y hace lugar a una agenda de temas relevantes y significativos vinculados a la intención de favorecer la conformación de subjetividades comprometidas con su contexto local, regional y temporal y con posibilidad de proyectar intenciones y acciones para mejorar la *vida en común*, que supone el *acceso equitativo a lo común*.

Estos módulos se constituyen para dar cuenta de problemáticas que, para su comprensión más genuina y profunda, requieren de campos de conocimiento presentados articuladamente en

torno a un problema, proyecto, asunto relevante. Se integran en ellos dos o más campos disciplinares de la Formación General a partir de situaciones problemáticas y/o ejes temáticos relevantes, en vinculación con los saberes orientados a construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales, vinculadas con el encuentro con la cultura y la formación ciudadana; así como de cuestiones relativas a los contextos social, productivo, económico, cultural, el desarrollo científico y tecnológico productivo local, regional, nacional y, eventualmente, internacional.

En estos Módulos interactúan los y las docentes de Formación General, a partir de las situaciones problemáticas y/o ejes temáticos a trabajar.

Cada módulo deberá ser trabajado tomando en cuenta y asumiendo responsabilidad en la vinculación con el contexto socio comunitario y/o socio productivo, transversalizándola a lo largo de toda la trayectoria. Esto deberá ser así en tanto se trata de lograr por parte de las y los estudiantes una progresiva y más compleja relación con el contexto actual y prospectivo como fuente de reflexión, aprendizaje, problematización e intervención en la búsqueda de soluciones relativas al sector profesional de su trayectoria y como parte de su formación ligada al acceso a bienes culturales en sentido amplio y al ejercicio activo y responsable de ciudadanía.

Espacios curriculares de Formación General

En términos generales, los espacios curriculares disciplinares tienen como referencia y se organizan en torno a una disciplina o área de conocimiento y a un particular recorte dentro de ellas. Los distintos espacios curriculares se estructuran y siguen una progresión compatible con el campo disciplinar de que se trate.

Para el caso específico de la EPS, se trata de “propuestas disciplinares” cuyo propósito es situar, profundizar y/o ampliar las capacidades, trabajando los contenidos claves desde la perspectiva disciplinar o de un campo del saber, que resultan sustantivos en función de la profesionalidad que marca la Formación Profesional, así como en función de cuestiones ligadas a la formación general consideradas imprescindibles en relación con el cumplimiento del nivel secundario y que no hayan sido trabajados en integración con la Formación Profesional y con los otros campos de Formación General. Siendo de una naturaleza distinta respecto de los espacios modulares, los espacios curriculares de Formación General deben ser diseñados y llevados adelante considerando y preservando la coherencia de lógica curricular en la que se insertan.

Estos espacios están a cargo de cada una/uno de las y los docentes de las disciplinas de la Formación General.

Espacios curriculares de Lengua extranjera

Los y las estudiantes deberán cumplir con dos niveles de una lengua extranjera. Podrán acreditar aprendizajes realizados en cualquier otro contexto. En caso de no poder hacerlo, la institución ofertará tales espacios curriculares, dentro de la carga horaria prevista y generando una

propuesta que articule la enseñanza de la lengua extranjera con los saberes propios de la Formación Profesional y la Formación General.

Los módulos y espacios curriculares mencionados anteriormente se complementan con *propuestas de decisión institucional*, de carácter obligatorio para la institución, y optativo para las y los estudiantes. Tienen el propósito de recuperar y/o alentar diversos intereses de las y los jóvenes y consolidar el sentimiento de pertenencia institucional y promover el acceso a bienes culturales, actividades deportivas, etc. Se plantean como instancias de decisión institucional pudiendo las y los estudiantes elegir, entre otras, las siguientes posibilidades: arte, actividad física, clubes de ciencia y tecnología, club de lectura, proyectos socio comunitarios entre otros, pudiendo tener acceso asimismo a espacios tales como biblioteca, laboratorios de informática, etc.

Estas ofertas que la institución propone a las y los estudiantes es responsabilidad primaria del equipo directivo y puede ser llevada adelante por distintos actores institucionales (Coordinadoras/es de trayectorias, el equipo docente, preceptores y/o auxiliares docentes), por fuera de la carga horaria y considerando asimismo la posibilidad de articular con otras instituciones: clubes, centros culturales, etc. Su carácter optativo para las y los jóvenes conlleva a que *no tengan incidencia para la promoción/acreditación*.

Los Módulos de Formación Profesional, así como los de Formación General Integrada y los espacios curriculares de Formación General se diseñan y organizan siguiendo criterios de enseñanza por capacidades básicas, profesionales básicas y profesionales específicas. Esto impacta, a la vez, en: a) el modo en que se organizan y articulan en el diseño y desarrollo curricular el saber, el saber hacer y el saber ser, tal como lo plantea la Res. CFE N° 266/15; b) el trabajo del equipo directivo y docentes con capacidad de identificar y aportar cambios en la organización del mismo en las instituciones, estableciendo acuerdos para dar respuesta a los requerimientos del proyecto educativo; c) las estrategias e instrumentos de evaluación que deberán orientarse al planteo y reconocimiento de las evidencias o indicios que permitan inferir, en las y los estudiantes, la adquisición de los diferentes tipos de capacidades.

Se enfatiza, entonces, que el formato de diseño y desarrollo curricular requieren de un trabajo articulado al interior de cada módulo/espacio curricular y entre ellos. Ese trabajo articulado opera a nivel de:

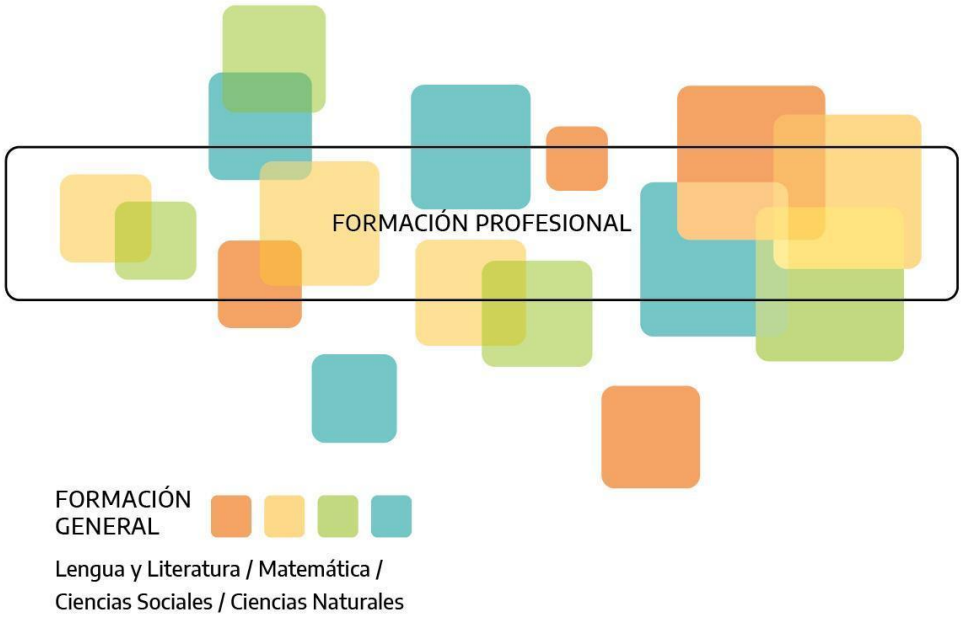
- el qué y el cómo se debe enseñar en el marco de esta concepción de las enseñanzas y los aprendizajes,
- guía orientadora de las y los docentes para el diseño y desarrollo de sus respectivos espacios,
- la construcción de los Referenciales de Evaluación específicos diseñados en la lógica de capacidades, que orienten a docentes y estudiantes respecto a qué aprendizajes se deben evidenciar y cómo hacerlo para lograr la aprobación de los espacios curriculares.

Por otro lado, estos requerimientos se vinculan con las funciones, actividades y criterios de realización que se especifican en el Perfil Profesional del docente de ETP de nivel secundario tal y como lo establece la Res. CFE N° 297/16 Anexo I, así como las diferentes regulaciones jurisdiccionales que norman el rol del instructor o la instructora de Formación Profesional.

Las múltiples articulaciones y vinculaciones que se han descripto para los módulos de Formación Profesional, Formación General Integrada y los espacios curriculares de Formación General y su impacto en la gestión de la enseñanza por parte del equipo directivo y las y los docentes, rompe cualquier posibilidad de diseño altamente clasificado. Marcado por la lógica de la complejidad que imprimen esas articulaciones e integraciones así como la atención a las particularidades de la situación de enseñanza y aprendizaje (entendiéndola en el entrecruce de lo institucional, lo contextual y lo personal de docentes y estudiantes), proponemos a continuación un cuadro que pretende modelizar algunas de las vinculaciones posibles, evidenciar gráficamente la complejidad a la que nos estamos refiriendo así como abrir la posibilidad a nuevas relaciones.

En el Gráfico N°2 se expresan modélicamente las vinculaciones entre la Formación Profesional y los distintos espacios de la Formación General y los de Formación General Integrada:

Gráfico N° 2



Asimismo, el régimen de cursado se organiza en *espacios preferentemente cuatrimestrales* sujetos a un régimen de correlatividades establecido en los correspondientes diseños curriculares recomendados o bien en el diseño curricular que disponga cada jurisdicción. El régimen de correlatividades tiene como principales propósitos: a) ordenar u organizar los recorridos de las y los estudiantes a lo largo de la formación con una adecuada lógica de integración vertical y horizontal de los módulos/espacios curriculares b) posibilitar a las y los estudiantes el reconocimiento de saberes adquiridos en otros ámbitos o tiempos y en el

contexto de instituciones educativas o del mundo socio productivo, c) diseñar recorridos personalizados por los módulos/espacios curriculares respondiendo a sus requerimientos y posibilidades.

4.3. Acerca de las instancias de acompañamiento

Su carácter institucionalizado responde a la consideración de los diferentes modos de ser y estar en las escuelas y/o a cuestiones que, entre el equipo directivo, el equipo docente y las y los Coordinadoras/es de trayectorias (o la denominación que la jurisdicción decida), puedan anticiparse como potenciales interferencias en los aprendizajes y/o en el sostenimiento de las trayectorias, como así también, las prácticas o recursos que puedan favorecerlas, ya sea desde el punto de vista de la continuidad como de la calidad. Debe evitarse su estricta o unívoca homologación a espacios de apoyo –frecuentemente vinculados en algunas instituciones educativas a una mirada desde la perspectiva de la patología y asociada a condiciones de vida, familiares y/o sociales– y deberán contemplar cuestiones vitales y/o vinculares de las adolescencias y juventudes que pueden tener incidencia en el desempeño académico, así como constituirse como espacios específicos para requerimientos puntuales de las y los estudiantes. Asimismo, como se establece en la Res. CFE N° 93/09, se trata de espacios que "acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender y asumiendo la responsabilidad institucional por los procesos y los resultados del aprendizaje". Los acompañamientos desde las escuelas deben tomar como eje sustantivo la promoción de las enseñanzas y los aprendizajes, a través de acompañamiento que ayude a dicha promoción y garantice efectivamente el derecho a la educación secundaria.

Tales instancias serán responsabilidad principal de las y los Coordinadoras/es de trayectorias, cuyas funciones primordiales son:

- Brindar a las y los estudiantes y, eventualmente a su familia, información acerca de las características particulares de la Institución en la cual se inscribe: Perfil Profesional de la especialidad, formato de diseño curricular, formas de trabajo, régimen académico y carga horaria.
- Acompañar a las y los ingresantes en el proceso de inserción en la institución y sus dinámicas de trabajo.
- Elaborar conjuntamente con el equipo docente y con cada estudiante el "Plan de Trabajo Formativo", en tanto instrumento que organiza la trayectoria individual de las y los estudiantes de la Educación Profesional Secundaria a modo de una hoja de ruta que se construye a partir de: la situación vital y escolar de partida (que incluye los espacios curriculares/módulos acreditados, las posibilidades de cursada, etc.), la oferta específica elegida, los logros o acreditaciones alcanzados.
- Considerar y resolver en conjunto con el equipo directivo, situaciones de distinto orden que afecten las condiciones socioeducativas de las y los estudiantes.

- Acompañar a las y los estudiantes que se encuentren con dificultades en el ámbito académico, vincular-grupal, personal que pongan en riesgo su permanencia, y diseñar instancias para propiciar la superación de las mismas. En caso de que las posibilidades de resolución excedan a la institución escolar, se deberá orientar y sostener a las y los estudiantes en la medida y oportunidades que el proceso demande.
- Diseñar, en colaboración con el equipo docente y directivo, estrategias de acompañamiento académico *desde los primeros resultados no favorables* que evidencien las y los estudiantes, a fin de minimizar la brecha entre lo que necesita aprender y lo alcanzado.
- Concertar con el equipo directivo la disposición y utilización de los espacios y tiempos necesarios para el mejor desarrollo del acompañamiento.
- Tener una presencia activa y acompañar los intereses de las y los jóvenes en relación con diversos proyectos que puedan/quieran emprender y que tengan vinculación con algún/os módulo/s, espacio/s curricular/es que estén cursando.
- Vincular estos intereses con las y los docentes que puedan acompañar y conducir dicho proceso de concreción.
- Diseñar, en conjunto con el equipo docente, instancias de acompañamiento y evaluación diversificadas, para las y los estudiantes que puedan requerirlo, de manera tal que les permitan acreditar los módulos/espacios curriculares.
- Colaborar con el equipo docente en el diseño de espacios y tiempos generados *ad hoc*, en estrategias pedagógicas, recursos metodológicos, adecuados a las características de la comisión y de cada integrante, que den respuesta a las situaciones complejas que pudieran surgir y requieran un involucramiento de adultos, a fin de mejorar las condiciones para poder sostener una trayectoria educativa de calidad (situaciones de violencia en el contexto escolar, problemas vinculares, maternidades y paternidades adolescentes, consumos problemáticos, problemáticas de salud física, mental, sexual y reproductiva, etc.).
- Instrumentar todos los mecanismos necesarios para la titulación de aquellas y aquellos estudiantes que, habiendo terminado de cursar el último nivel de su escolaridad, aún quedaron con módulos/espacios curriculares pendientes de aprobación.

En función de la particular importancia del rol de las y los Coordinadoras/es de trayectorias, se sugiere prestar especial atención a su perfil. En este sentido se destaca:

- Poseer título docente y experiencia como tal en nivel primario, secundario, superior y/ o como docente tutor/a, acompañante pedagógico u otra figura de acompañamiento de las y los estudiantes y/o haberse desempeñado en propuestas pedagógicas inclusivas orientadas a sectores populares.
- Contar con la disposición a confiar en las y los estudiantes respecto del proyecto pedagógico en el que se comprometen, generando vínculos de sostén, respeto y valoración.

- Tener experiencia y disposición a trabajar en equipo, interdisciplinariamente, contando con aptitudes para lograr una buena vinculación con docentes, directivos y demás figuras institucionales responsables de las trayectorias de las y los estudiantes.
- Tener capacidades ligadas a la organización, la gestión, la toma de decisiones y la coordinación de equipos de trabajo.
- Contar con aptitudes de iniciativa y de flexibilidad, de modo que, a partir de una escucha atenta y una mirada crítica de los procesos, pueda aportar a la búsqueda e implementación de estrategias convenientes para favorecer trayectorias estudiantiles con sentido y sostenidas hasta su egreso.

5) Régimen académico

De acuerdo con la Res. CFE Nº 93/08: “E7l régimen académico es una herramienta de gobierno escolar (…) conformado por el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder”.

5.1. Régimen de cursada

La Educación Profesional Secundaria ofrece alternativas de cursado para favorecer el ingreso, permanencia y egreso en base al reconocimiento de los recorridos previos tanto formativos como laborales y las condiciones de vida personales de las y los estudiantes.

Esto supone que el cursado y aprobación se realiza por espacio curricular o módulo *superando el formato tradicional unificado del año escolar*. De esta manera, es posible que la aprobación y promoción de los diferentes módulos o espacios curriculares pueda realizarse de forma independiente en tanto se respeten las correlatividades. A la vez, posibilita, que las y los estudiantes conformen trayectorias personalizadas y flexibles, a partir de combinar, según su recorrido previo y las acreditaciones alcanzadas, módulos/espacios curriculares obligatorios y optativos, instancias de orientación, atendiendo a sus condiciones vitales.

El régimen de correlatividades se establecerá en cada diseño curricular. Asimismo, el régimen de cursada contempla la posibilidad de que, si fuera posible y conveniente, las y los estudiantes puedan cursar espacios curriculares y/o módulos, contando con la regularidad (esto es, aun sin la aprobación) de los espacios previos establecidos como correlativos. Esto supone que, en cada situación, las y los docentes consideren la naturaleza de las capacidades de distinto tipo en juego y, con ello, la posibilidad de que la “aún no aprobación” no interfiera en la posibilidad de avanzar aprendizajes posteriores. Asimismo, deberán considerarse las capacidades que son propias de un módulo y/o espacio curricular y aquellas que pueden ser adquiridas en el transcurso de varios módulos y/o espacios curriculares. Será esencial, entonces la reflexión y la toma de decisión conjunta del equipo docente en este sentido; como así también, la clara explicitación de la

determinación tomada a las y los estudiantes, así como los procedimientos institucionales que atiendan cada situación y sus consecuencias.

La aprobación de cada espacio curricular y/o módulo está asociada a la adquisición, por parte de la o el estudiante, de las capacidades que correspondan con independencia de los tiempos de cursada y/o instancias de encuentro presencial que ello demande.

En un sentido similar, el control de la asistencia de las y los estudiantes por parte de la institución *será una práctica habitual, orientada únicamente a conocer la situación de cada estudiante*, y que, eventualmente, podrá servir para *activar alertas y acciones de revinculación y nuevos acuerdos con las y los jóvenes y sus familias*. El presentismo no será condición para sostener el carácter de alumna o alumno regular, siempre y cuando la o el estudiante pueda sostener otras alternativas ofrecidas por la escuela para cuando la presencia no sea posible (situaciones de salud, viajes familiares, trabajo, maternidad o paternidad, entre otras).

El cursado de cada estudiante se organiza a partir del "**Plan de Trabajo Formativo**[13]", entendido como un organizador personalizado de su trayectoria que se elabora teniendo en cuenta tanto los requerimientos y posibilidades de cada una y cada uno, los saberes acreditados, así como las características de la oferta institucional a brindarse en cada ciclo lectivo y en el marco del régimen académico definido jurisdiccionalmente.

5.2. Carga horaria.

La carga horaria total máxima de la trayectoria formativa es de aproximadamente 2900 horas de las cuales 2100, como máximo, corresponden a la Formación General –módulos de Formación General Integrada, espacios curriculares de Formación General y de lengua extranjera– y entre 700 y 800 al trayecto de Formación Profesional[14].

La carga horaria total semanal de la trayectoria formativa propuesta no podrá superar las 20 horas reloj. Si hubiera propuestas de decisión institucional mencionadas anteriormente, deben tener lugar por fuera de dicha carga horaria.

Cabe advertir que, en situaciones especiales, inherentes a los requerimientos de los procesos productivos o de servicios que demandan la participación de las y los estudiantes, se puede extender la carga horaria, de acuerdo con una planificación y notificación previas.

[13] En el Documento Marco general Parte 2 "Organización y gestión curricular e institucional" se retoma y profundiza acerca esta estrategia.

[14] Dicha carga horaria se encuadra en la Res. CFE N° 355/19 (recuperada en la Res. CFE N° 409/21) que define la carga horaria mínima tanto para la Formación general como para la Formación profesional.

5.3. Sistema de reconocimiento de saberes y de equivalencias

El régimen de cursada debe ser compatible con el reconocimiento, al momento del ingreso, de los estudios previos y/o las experiencias laborales que las y los estudiantes hayan realizado en el sector profesional afín a la trayectoria. Considerando las particularidades de esta propuesta curricular, se realizará una valoración en forma colegiada (equipo directivo, coordinadoras/es de trayectorias y docentes) a través de Referenciales de evaluación. Así, se determinarán los espacios curriculares y/o módulos que se consideran aprobados y/o aquellos que requieran instancias de acompañamiento puntual para dar por alcanzadas todas las capacidades y/o saberes requeridos.

5.4. Régimen de Evaluación, acreditación y aprobación

La Res. CFE Nº 93/09 sostiene que: “La obligatoriedad del nivel secundario establecida por la Ley de Educación Nacional pone en tensión todos aquellos dispositivos que operan como procesos de selección y exclusión de estudiantes”. Tales procesos y las prácticas, usos y costumbres a ellos asociados son incompatibles con la normativa vigente y con el espíritu que anima a la EPS y, deben ser, sin lugar a dudas problematizados y trabajados institucional y colaborativamente para desnaturalizarlos y con miras a generar líneas de acción con sentidos y orientaciones ligados a garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación secundaria de todas y todos las y los estudiantes.

Asimismo, dicha Resolución, presenta a la evaluación como “un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje. Este encuadre tiene por finalidad una comprensión crítica de dichos procesos para orientarlos hacia su mejora. Es, por lo tanto, una cuestión de orden pedagógico”.

Es en este sentido que la Educación Profesional Secundaria se presenta como una respuesta original ante tales dispositivos mencionados anteriormente.

La Educación Profesional Secundaria dispone de un conjunto de estrategias orientadas a sostener a las y los estudiantes en sus trayectorias (instancias de acompañamiento institucional, Coordinadoras y coordinadores de Trayectorias, Plan de trabajo formativo individual, docentes con condiciones de trabajo que favorecen la interdisciplinariedad y el trabajo conjunto, encuentros quincenales para la evaluación y el ajuste de la planificación); de modo tal que los logros en los aprendizajes y la aprobación sean la resultante promovida y buscada por una institución comprometida y corresponsable con dichos logros, conmovida por el desafío de garantizar el derecho a la educación de todas y todos las y los estudiantes.

La concepción de evaluación para la Educación Técnico Profesional de Nivel secundario se encuentra regulada a través de la Res. CFE N° 266/15. De dicha Resolución, se recuperan aquí dos ideas claves: el hecho de que en ETP el objeto de evaluación son las capacidades profesionales y básicas y la necesidad de generar instrumentos diversos y complejos para su adecuada valoración.

Pensar la enseñanza como cuestión institucional obliga a pensar la evaluación también como una cuestión que debe ser acordada institucionalmente a partir de la construcción e implementación de criterios de evaluación comunes, compartidos y consensuados por los diversos actores. Esto tiene por lo menos dos ventajas:

1) del lado de las y los docentes y equipo directivo, obliga a pensar y consensuar la evaluación desde una racionalidad compartida y reflexionada. Así, la evaluación se instituye como responsabilidad de cada docente, pero también producto de la reflexión y los acuerdos institucionales.
2) del lado de las y los estudiantes, genera un marco de certidumbre en el que seguramente es más llevadero aprender y más clara la perspectiva desde la cual se es evaluado.

La evaluación supone un trabajo colaborativo entre los distintos actores institucionales, que en una o más instancias colegiadas analizan y valoran de forma conjunta los procesos y resultados de los aprendizajes de las y los estudiantes, en base con los referenciales de evaluación.

De acuerdo a la Res CFE 266/15, la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional ha considerado que la utilidad de los “Referenciales de Evaluación” que se desprenden del perfil profesional de cada especialidad, excede a los objetivos específicos de la Estrategia Federal FinEsTec –marco que les dio origen–, por lo que ha recomendado que, dada su naturaleza, los “Referenciales de Evaluación” sean considerados en el desarrollo de otros procesos formativos y de evaluación de educación técnica de nivel secundario.

El documento aprobado por dicha resolución señala que el diseño y las prácticas de evaluación en la ETP deben estar de acuerdo con los objetivos y propósitos de la modalidad, a fin de garantizar su calidad a través de procesos que aseguren fehacientemente la adquisición efectiva de las capacidades profesionales establecidas en los marcos de referencia de cada especialidad. También, sostiene que se trata de documentos breves y operativos, diseñados de forma tal que sientan la base para realizar procesos de obtención de evidencias que permitan dar cuenta de que las capacidades profesionales han sido efectivamente adquiridas por las y los estudiantes.

Las evidencias por recolectar deben cumplir criterios básicos de relevancia, significatividad, validez y suficiencia.

En el caso de la EPS, los referenciales de evaluación también constituyen recursos significativos para evaluar la adquisición de las capacidades básicas propias de la Formación General, dado el carácter integrador de la propuesta.

De este modo, los referenciales de evaluación resultan una herramienta suficientemente validada para identificar el punto de partida y de llegada de cada estudiante. Ello significa:

1) Para las y los estudiantes: desde el inicio, pueden conocer las capacidades profesionales y de la Formación General, propias de la titulación y certificación que recibirán, que son aquellas en las que serán evaluados. Por otro lado, en base a ellas, podrán demostrar los saberes ya adquiridos en instancias educativas y laborales anteriores a la EPS.
2) Para las y los docentes: pueden hacer visibles los saberes previos del estudiante a ser reconocidos, ya sea en la instancia de acreditación, como en la de definición del Plan de trabajo formativo personalizado. Asimismo, resultan de guía para las decisiones referidas a la enseñanza, en el marco de todas las variables que se ponen en juego en tan complejo proceso.
3) Que todos los actores educativos que participan de la trayectoria escolar de un/a estudiante, dispongan de una herramienta confiable para determinar la aprobación o no de un módulo y/o espacio curricular, y se pueda dar cuenta de ello.

La certificación final y única es la de “Bachiller Profesional en” y seguidamente se completará la denominación con el sector de la familia profesional correspondiente al/los marco/s de referencia vinculados a los certificados de Formación Profesional definidos en cada oferta. En este sentido, los diseños curriculares determinarán el sistema de correlatividades necesario para evitar que las y los estudiantes cursen un único campo en los cuatro niveles, garantizando así la integralidad de la propuesta formativa.

6) Orientaciones respecto de las condiciones pedagógicas e institucionales

La Res. CFE N° 93/06 afirma que la posibilidad de “convertir a la escuela secundaria en un lugar propicio para aprendizajes vitales significativos para todos (…) requiere de esfuerzos convergentes destinados a renovar y fortalecer su capacidad de organizar, intervenir y regular la propuesta pedagógica en el marco de una revisión de su micropolítica”.

La oferta de Educación Profesional Secundaria, al hacer referencia al Perfil Profesional y a su correspondiente trayectoria formativa como cuestión institucional[15], así como en el formato

[15] Pensar el Perfil Profesional como asunto institucional demanda de todos y cada uno de los actores institucionales el reconocimiento y la responsabilización respecto de aquello que, de ese Perfil Profesional, corresponde a su espacio curricular o de modo algo más indirecto se vincula con el desempeño de sus funciones en la institución. Ese reconocimiento, en tanto es comprendido y visibilizado por todos los actores institucionales, construye una red de responsabilidades principales y secundarias, de relaciones, de necesarias cooperaciones y de asignación de sentido al propio espacio curricular o rol organizacional. Es claro que el logro del Perfil Profesional no es simplemente la sumatoria de lo que cada

dado a los módulos/espacios curriculares y en las pautas que conforman el régimen académico, se prefiguran unos modos de ser y estar de las y los docentes en las instituciones de Educación Profesional Secundaria que, sumariamente se expresan en los siguientes requerimientos:

- El equipo directivo y las y los docentes deben reconocerse y asumirse como corresponsables del cumplimiento del derecho a la educación de las y los estudiantes, estructurando la experiencia escolar de modo que les asegure las mejores oportunidades de ingreso, permanencia y egreso y el acceso a aprendizajes con prácticas formativas relevantes. Resulta sustantivo, por tanto, garantizar colectivamente las condiciones pedagógicas, didácticas y materiales más propicias para la escolarización de las y los jóvenes considerando siempre sus posibilidades y potencialidades para el aprendizaje.

- Son funciones principales del equipo directivo:
  - Coordinar, orientar y monitorear la planificación integrada y/o articulada de los diferentes espacios curriculares.
  - Acompañar y supervisar la elaboración del Plan de Trabajo Formativo, garantizando la mejor propuesta posible para cada estudiante.
  - Implementar y gestionar las instancias quincenales de encuentro[16] revisión de las planificaciones y el trabajo de las y los docentes.
  - Orientar y acompañar al equipo docente en la búsqueda de soluciones a diferentes problemáticas emergentes (académicas, de convivencia, personales de las/los estudiantes).
  - Acompañar y congeniar el trabajo de las y los docentes, promoviendo las articulaciones necesarias, y conformando y sosteniendo el clima de trabajo profesional que requiere la organización curricular.
  - Monitorear la implementación de la Educación Profesional Secundaria resguardando sus rasgos característicos (centralidad de el/los perfil/es profesional/es y construcción de ciudadanía, integralidad del trayecto formativo, criterios pedagógicos, régimen académico, resguardo de la permanencia de las y los estudiantes).
  - Articular con las y los docentes las estrategias y acciones para una adecuada y potente vinculación con el contexto socio comunitario y/o socio productivo.
  - Articular con las y los Coordinadoras/es de trayectorias, estrategias y acciones para el resguardo de la trayectoria de las/los estudiantes.
  - Identificar necesidades específicas de formación continua de los equipos docentes.

uno hace por su lado, sino la potenciación de lo que cada uno hace desde sí en relación con los otros y en función del perfil. Más que como la adición de asignaturas debemos pensar en unos espacios curriculares y sus docentes con una perspectiva clara y consciente de las responsabilidades personales y de conjunto.

[16] Este tema se retoma en el Documento Marco General parte 2: “Organización y gestión curricular e institucional”.

- La propuesta curricular integrada, orienta y organiza en ese mismo sentido el trabajo de las y los docentes previendo responsabilidades y tareas de diferente tipo.

- Son funciones principales de los y las docentes:
  - Planificar el propio espacio curricular en conjunto con las y los docentes con las que deba articular, teniendo en cuenta el contexto, el/los perfil/es profesional, y las características y grados de avance de las y los estudiantes de la comisión.
  - Efectivizar el reconocimiento y/o acreditación de saberes adquiridos por cada estudiante en el ámbito escolar y/o laboral con anterioridad a su ingreso a la EPS, en los casos que corresponda, en base a los referenciales de evaluación.
  - Desarrollar su módulo/espacio curricular en vinculación con las y los docentes que corresponda.
  - Evaluar los aprendizajes de las y los estudiantes en forma individual y colegiada según corresponda, especificando siempre los criterios de evaluación y siguiendo las buenas prácticas evaluativas.
  - Participar en las instancias de planificación y acompañamiento a la trayectoria de las y los estudiantes en articulación con las y los Coordinadoras/es de trayectorias.
  - Aportar y orientar a las y los Coordinadoras/es de Trayectorias en la elaboración del Plan de Trabajo Formativo para cada estudiante.
  - Proponer y/o asistir a las y los Coordinadoras/es de trayectorias en el armado y/o desarrollo de las instancias decisión institucional (arte, actividad física, clubes de ciencia y tecnología, club de lectura, proyectos socio comunitarios entre otros), electivas y de interés de las y los estudiantes.
  - En el caso de los docentes de Formación General (Módulos de Formación General Integrada, Espacios curriculares de Formación General) tomar conocimiento e interpretar el Perfil Profesional y los espacios de formación correspondiente a la oferta de Formación Profesional para optimizar y contextualizar las intervenciones desde los módulos/espacios curriculares propios.
  - Participar activa y responsablemente en los encuentros quincenales de evaluación y adecuación de la planificación en función de las necesidades y oportunidades detectadas.
  - Participar activamente como miembro de la institución en actividades extracurriculares de interés para la formación de las y los estudiantes.

- Lo expresado en el punto anterior requiere que las y los docentes de los módulos de Formación Profesional, Módulos de Formación General Integrada y Espacios curriculares de Formación General y las y los docentes responsables de acompañamiento a las trayectorias, *sean designados por un total de 30 horas cátedras o 20 horas reloj*. Tal modalidad de designación es condición de posibilidad para llevar a cabo el estilo de trabajo docente que demanda la institucionalidad de la Educación Profesional Secundaria.

- Sobre los Equipos docentes de los módulos de Formación Profesional: El desarrollo de estos módulos es conducido por la/el docente de Formación Profesional y se construyen en articulación con las y los docentes de Formación General. Tal articulación se ordenará según los siguientes criterios: a) las capacidades profesionales y básicas planeadas en el diseño y desarrollo de cada módulo, b) los contenidos de diferente tipo a ser enseñados en relación con esas capacidades, c) las presencias e intervenciones compartidas, acordadas y previstas en los distintos niveles y momentos de la planificación institucional y curricular. Estas intervenciones conjuntas suponen la interacción de las y los diferentes docentes convocadas y convocados y como tal son estratégicas en los procesos de enseñanza.

  Además, es necesario que, al interior de los espacios de taller o similar, se cuente con equipamiento y mobiliario (mesas y sillas para trabajo en grupos de estudiantes, por ejemplo) de modo tal que el propio espacio active y favorezca el trabajo de integración.

- Sobre los docentes de los espacios curriculares de Formación General: estas y estos docentes seleccionarán e integrarán las capacidades básicas y conocimientos establecidos en los NAPs, en función de posibilitar el acceso a los bienes culturales en sentido amplio y a la conformación de una ciudadanía activa y responsable, considerando asimismo las capacidades profesionales básicas y capacidades profesionales específicas –en conjunto con la o el docente de Formación Profesional–, que se establecen en los Marcos de Referencia y en los Diseños curriculares recomendados correspondientes a la oferta formativa, de modo de potenciar la Formación Profesional y contar con un contexto particular y/o campo de problematización vinculante que de sentido y relevancia tanto a la Formación General como a la Formación Profesional. La presencia de la/el docente de Formación Profesional será según los requerimientos planificados previamente con la/el docente de Formación General y las capacidades a ser trabajadas. De modo similar a lo expuesto en el punto anterior, el espacio físico para la enseñanza debe trascender los límites fijos del aula y realizarse en el ámbito más propicio para su mejor desarrollo.

- La vinculación con el contexto socio comunitario y/o socio productivo, transversal a toda la propuesta de la Educación Profesional Secundaria, es responsabilidad del equipo directivo y docente en su conjunto y supone que se cumpla con las siguientes funciones:
  - Identificar las características socio productivas y comunitarias de la región.
  - Elaborar y validar institucionalmente proyectos de vinculación con el sector socio productivo, prácticas profesionalizantes y toda otra práctica formativa que se desarrolle a lo largo de la trayectoria a partir de los criterios establecidos en la planificación institucional.
  - Elaborar y desarrollar proyectos que contemplen las características del grupo de estudiantes, sus experiencias laborales previas, y los requerimientos específicos de la vinculación con el contexto socio comunitario y/o socio productivo.
  - Recuperar lo realizado en las acciones de vinculación, en los distintos momentos de enseñanza y aprendizaje, a través de su análisis, reflexión crítica y confrontación con lo aprendido.

- Acompañar y supervisar las diversas acciones de vinculación resguardando la calidad de los aprendizajes y la seguridad de las y los estudiantes e interviniendo oportunamente de ser necesario.
- Trabajar articuladamente para acompañar y favorecer el desarrollo de las Prácticas Profesionalizantes y su evaluación a través de encuentros periódicos entre las y los estudiantes y sus docentes.

Otras características de la Educación Secundaria Profesional:

- Cada comisión de 15 estudiantes será acompañada a lo largo de los cuatro niveles, por la o el Coordinador/a de trayectorias (cuyas funciones fueron descriptas en el punto 4.3), una o un docente de Formación Profesional y las/los cuatro docentes de la Formación General.
- La institución contará preferentemente, en contraturno, con espacios físicos disponibles complementarios/alternativos a aquellos destinados al cursado de los módulos y espacios curriculares obligatorios y/o instancias de decisión institucional de modo tal que las y los estudiantes puedan acceder para la realización de tareas, con los entornos formativos pertinentes y adecuados a tal fin, recuperación de aprendizajes y cualquier otra de las actividades planificadas.
- La institución asegurará las condiciones necesarias en el caso de asistencia de alumnas madres, alumnos padres, y para sus hijas/os, en caso de ser necesario que asistan con ellas/os.
- La institución garantizará las máximas condiciones posibles de accesibilidad en todos sus espacios.

7) Criterios para la elegibilidad de las Instituciones

A continuación, se detallan los criterios generales que deberán cumplir las instituciones educativas de la modalidad de ETP para poder ofertar la Educación Profesional Secundaria haciendo hincapié en los puntos a), c) y f):

a) Estar comprendidas en la Ley de ETP N° 26.058 y en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional.
b) Orientarse hacia el cumplimiento de los criterios establecidos en el Artículo 10° de la Ley de ETP[17].

[17] La gestión institucional incorpore criterios de calidad y equidad para la adecuación y el cumplimiento a nivel institucional de los objetivos y propósitos de la Ley de ETP.

a) Ejecute estrategias para atender las necesidades socio-educativas de distintos grupos sociales establecidas en los programas nacionales y jurisdiccionales, y desarrollar sus propias iniciativas con el mismo fin.
b) Implemente de forma regular sistemas de autoevaluación/evaluación institucional.

c) Abarcar una o varias Familias Profesionales, favoreciendo ofertas en sectores productivos pertinentes para la producción de la zona de influencia y ofreciendo la mayor cantidad de Niveles de Certificación posible.
d) Implementar acciones de vinculación relevantes con otras instituciones educativas, del sector científico tecnológico y del entorno socio productivo, a fin de integrar su oferta y ofrecer diversas oportunidades formativas y de actualización para estudiantes y docentes.
e) Constituir equipos institucionales que acompañen en forma directa la experiencia formativa que propone la Educación Profesional Secundaria.
f) Tener condiciones pertinentes, relativas a condiciones edilicias y entornos formativos.

8) Monitoreo, seguimiento y evaluación de las instituciones de Educación Profesional Secundaria.

El monitoreo, seguimiento y evaluación de las Instituciones que brinden la oferta tiene por propósito promover la calidad de la Educación Profesional Secundaria y asegurar la equidad y adecuación de la propuesta en relación con las demandas sociales y productivas. Esto requiere la construcción de dispositivos e instrumentos que permitan el relevamiento sistemático de información significativa a fin de mejorar y fortalecer los procesos de gestión, los aspectos organizacionales y las propuestas y prácticas de enseñanza.

Es el INET quien garantizará, en trabajo conjunto con la Comisión Federal de ETP, el cumplimiento de estas funciones (Art. 4° Res. CFE N° 409/21) y responsabilidades con la debida asistencia de los equipos técnicos jurisdiccionales que se conformen y/o asignen a tal fin.

Se realizarán tanto evaluaciones de procesos como de los resultados obtenidos, a fin de conocer el desarrollo de las propuestas y posibilitar los ajustes necesarios. De modo tal que la evaluación se conforme en un componente central de las planificaciones a nivel institucional, jurisdiccional y nacional.

El sistema de seguimiento y evaluación relevará información de carácter tanto cuantitativo como cualitativo pertinente y relevante para la gestión, referida a las ofertas formativas, las instituciones que la brindan, así como a las y los estudiantes y sus trayectorias formativas.

c) Posea sistemas de convivencia basados en la solidaridad, la cooperación y el diálogo con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.
d) Contemple la constitución de cuerpos consultivos o colegiados donde estén representadas las comunidades educativas y socio-productivas.
e) Genere proyectos educativos que propicien, en el marco de la actividad educativa, la producción de bienes y servicios, con la participación de estudiantes y docentes en talleres, laboratorios u otras modalidades pedagógico-productivas.

9) Responsabilidades del nivel nacional, jurisdiccional e institucional

9.1. Del INET:

a) Desarrollar, en base a los lineamientos establecidos en el presente documento, en conjunto con los equipos técnicos jurisdiccionales, Diseños Curriculares recomendados para distintas ofertas formativas, preservando la pertinencia con la modalidad, la calidad educativa, el cumplimiento del nivel secundario, la inserción laboral y la continuidad educativa.
b) Evaluar la pertinencia de las propuestas de Diseño curricular presentadas por las jurisdicciones.
c) Elaborar los Referenciales de Evaluación de las Capacidades.
d) Proporcionar las asistencias técnicas, capacitaciones y acompañamientos requeridos por las Jurisdicciones para las diversas fases de la implementación de la propuesta. A tal fin, se conformará un equipo de trabajo mixto entre las Jurisdicciones y el INET que valore, oriente y acompañe los procesos institucionales que den cuenta de la adecuada implementación de la Educación Profesional Secundaria, en función de los criterios y definiciones expresados en el presente documento.
e) Acompañar y orientar a las jurisdicciones en la selección de las instituciones en el marco de los criterios de elegibilidad establecidos.
f) Acompañar y orientar a las jurisdicciones en la redefinición de las ofertas de Educación Profesional Secundaria para evitar su cristalización y dar respuesta apropiada a las modificaciones del contexto socio productivo local y socio comunitario.
g) Desarrollar los materiales didácticos específicos que sean requeridos para cada una de las ofertas.
h) Generar la normativa que sea requerida para acompañar la implementación.
i) Promover los acuerdos y compromisos necesarios con representantes del sector productivo, organizaciones públicas, organizaciones sociales, colegios profesionales y otros actores, que faciliten la implementación y desarrollo de la propuesta.

9.2. De las Jurisdicciones educativas:

a) Designar una/un referente Jurisdiccional para la nueva oferta.
b) Presentar al INET, de acuerdo con los criterios de elegibilidad establecidos, un listado de Instituciones educativas que se encuentren en condiciones de brindar la oferta.
c) Elaborar el/los diseños curricular/es correspondiente/s a cada oferta formativa y la normativa jurisdiccional requerida para la implementación de la propuesta.
d) Presentar al INET posibles Perfiles Profesionales o agrupamientos en relación con Familias Profesionales que sean necesarios y relevantes para su contexto socio productivo y comunitario.

e) Organizar y propiciar encuentros jurisdiccionales con los actores involucrados en la implementación de la propuesta.
f) Monitorear, acompañar y evaluar el trabajo de las Instituciones.
g) Responder a los requerimientos en relación con el seguimiento, monitoreo y evaluación de la propuesta por parte del INET.
h) Seleccionar y designar los docentes.
i) Difundir la nueva trayectoria educativa.

9.3. De las Instituciones educativas:

a) Promover y disponer las acciones necesarias para el cumplimiento de la propuesta.
b) Ser la responsable primaria del completamiento de la trayectoria de sus estudiantes.
c) Organizar la propuesta, el trabajo de las y los docentes, la disponibilidad de los espacios formativos y gestión de los recursos e insumos requeridos por las y los estudiantes al interior de la propia institución.
d) Propiciar la articulación e integración del trabajo docente en función de la planificación y gestión de la propuesta formativa.
e) Responder a los requerimientos en relación con el seguimiento, monitoreo y evaluación de la propuesta por parte de sus Jurisdicciones y el INET.

República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional
1983/2023 - 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

Hoja Adicional de Firmas
Informe gráfico

Número: IF-2023-140886096-APN-SGCFE#ME

CIUDAD DE BUENOS AIRES
Lunes 27 de Noviembre de 2023

Referencia: RES 463 -ANEXO -Lineamientos curriculares e institucionales-1

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 31 pagina/s.

JAIME PERCZYK
Ministro

Ministerio de Educación

Educación Profesional Secundaria

Marco General. Parte 2

Organización y gestión curricular e institucional

IF-2023-128903816-APN-DATA#ME

Índice

1) Introducción Pág. 3

2) El Diseño Curricular y sus componentes Pág. 4

2.1. La organización de los diseños curriculares Pág. 6

2.2. La gestión institucional del diseño curricular Pág. 13

3) Acerca de la evaluación y la acreditación de los aprendizajes Pág. 16

3.1. Acerca de la evaluación de los aprendizajes Pág. 16

3.2. Acerca de la acreditación de los aprendizajes Pág. 19

4) El Plan de Trabajo Formativo Pág. 19

1) Introducción

La Educación Profesional Secundaria, como nueva oferta formativa propia de la modalidad de Educación Técnico Profesional, tiene su fundamentación, propósitos y régimen académico en el Documento “Lineamientos curriculares e institucionales para su implementación” (Marco general. Parte 1).

En el presente documento se explicitan los criterios a partir de los cuales se conforma el diseño curricular, las características y componentes de su estructura y las posibles trayectorias formativas a las que dicho diseño da lugar. Se procura, así, definir con un mayor nivel de concreción los aspectos de la organización y la gestión curricular en acuerdo con las pautas y criterios establecidos en el “Marco general. Parte 1”, tanto a nivel de diseño y desarrollo curricular como de régimen académico.

Los rasgos de ambos dispositivos –el diseño curricular y el régimen académico– habilitan a calificar a la Educación Profesional Secundaria como una oferta innovadora respecto a las formas tradicionales de escolarización secundaria y a los modos posibles de ser y estar en las instituciones educativas. La posibilidad efectiva de que tales innovaciones encarnen en dichas instituciones depende, en buena medida, de que ellas puedan ser comprendidas y genuinamente apropiadas por quienes tienen la responsabilidad cotidiana de gestionarlas. Por tanto, nos proponemos aquí, avanzar en mayores precisiones respecto a los modos de enseñar y aprender que el Diseño curricular de la Educación Profesional Secundaria procura promover, los tipos de logros asociados y los rasgos de los contextos institucionales en que, se espera, tales modos de enseñar y aprender tengan lugar.

Tal como lo establece la Res. CFE N° 409/21, la Educación Profesional Secundaria constituye una oferta original que integra Formación Profesional Inicial con validez nacional y Formación General cumplimentando la obligatoriedad del nivel secundario. Una vez finalizada y aprobada la trayectoria formativa completa, en base a la Res. CFE N° 437/22, se otorga el título de “Bachiller profesional en…” (y seguidamente la denominación con el sector de la familia profesional correspondiente al/los marco/s de referencia vinculados a los certificados de Formación Profesional), más la certificación de el/los trayecto/s formativo/s de Formación Profesional Inicial en un sector. La titulación supone un perfil de egresado que incluye la/s certificación/es de Formación Profesional Inicial con validez nacional y la titulación de nivel secundario.

El diseño curricular de la Educación Profesional Secundaria debe ser –en su conformación, así como en el desarrollo curricular que se despliegue en sus niveles de concreción–, el dispositivo clave para asegurar y garantizar que la articulación e integración tengan lugar. Dicha integración es considerada como medio y recurso para favorecer aprendizajes complejos y de calidad, en circunstancias determinadas y oportunas. Así, se estará dando cumplimiento favorecer la posibilidad de que las y los estudiantes tengan una inserción ocupacional cualificada en el mundo del trabajo, en articulación con el cumplimiento de la obligatoriedad del Nivel Secundario, que

habilite para la continuidad de estudios sea en Formación Profesional Continua o en el Nivel Superior.

2) El Diseño Curricular y sus componentes

A manera de una breve recapitulación de lo definido en la parte 1 del marco general, recordamos que:

- El eje organizador de la Educación Profesional Secundaria está constituido por las ofertas de Formación Profesional Inicial en articulación con la Formación General propia del nivel secundario obligatorio.
- El diseño curricular de la Educación Profesional Secundaria está constituido por tres tipos de unidades curriculares que en el conjunto del diseño son complementarios y compatibles.
  - **Módulos[1] de Formación Profesional en integración con la Formación General.** Se constituyen a partir de las capacidades, contenidos, actividades formativas y prácticas de la Formación Profesional, a los cuales se integran y articulan conocimientos de la Formación General establecidos en los NAPs que son necesarios e indispensables para adquirir los saberes de un campo profesional determinado. Por tanto, la participación de la Formación General implicada en dicha integración varía al interior de cada módulo y de cada trayectoria. Estos módulos tienen como término de referencia el Perfil Profesional y el marco de referencia de la Formación Profesional correspondiente.

    En estos Módulos junto con el/la docente de Formación Profesional, interactúan las y los docentes de Formación General, cuya presencia se planifica en correspondencia con las capacidades y los contenidos a trabajar.

    Módulos de Formación General Integrada (FGI). Se constituyen para dar cuenta de problemáticas que, para su comprensión más genuina y profunda, requieren de campos de conocimiento presentados articuladamente en torno a un problema, proyecto, asunto relevante para el campo de conocimiento y/o la profesionalidad en la que se está formando. Estos módulos integran dos o más campos disciplinares de la Formación General a partir de situaciones problemáticas y/o ejes temáticos relevantes en términos de la/s disciplina/s; así como de cuestiones relativas a los contextos social, productivo, económico, cultural, el desarrollo científico y tecnológico productivo local, regional, nacional y, eventualmente, internacional. Los Módulos de Formación General Integrada. Los mismos cumplen, en su conjunto, con dos funciones claves de la educación secundaria: el acceso por parte de las y los estudiantes a bienes culturales

[1] La Res. CFE N° 287/16 caracteriza a los módulos como “una organización y selección de prácticas formativas y contenidos asociados que tienen como referencia las capacidades profesionales a desarrollar como sustento del perfil profesional de la figura formativa. Esto significa que, en un mismo módulo, pueden integrarse conocimientos teóricos, básicos, como aplicados”. Estos saberes seleccionados (…) confluyen en el desarrollo y la construcción, por parte del sujeto de la formación, de las capacidades profesionales hacia las cuales se organiza el módulo”.

socialmente significativos y relevantes, y la formación ciudadana crítica, responsable y solidaria.

Los tópicos a partir de los cuales cada uno de esos módulos se ha definido, se encuentran vertebrados por la perspectiva de derechos, esto es, las y los estudiantes en tanto sujetos de derechos en un sentido amplio. Tal perspectiva "activa" y hace más significativos los saberes y las integraciones que se proponen y, a la vez, hace lugar a la enseñanza y el aprendizaje ligado a la adquisición de capacidades, en este caso vinculadas más específicamente a la Formación General. De esta manera, contribuyen a la coherencia y sentido del diseño curricular y las enseñanzas y aprendizajes que él promueve.

Para la EPS se han definido siete módulos de FGI[2] (dos en cada uno de los primeros tres niveles y un único módulo en el cuatro nivel), los tópicos y las capacidades sustantivas. A partir de allí, entran a jugar las definiciones de carácter jurisdiccional y/o local.

En estos Módulos interactúan las y los docentes de Formación General, a partir de las situaciones problemáticas y/o ejes temáticos a trabajar.

- **Espacios curriculares de Formación General** que profundizan y sitúan las capacidades y contenidos claves desde la perspectiva disciplinar o de un campo del saber. Estos espacios profundizan y/o recuperan capacidades y contenidos propios de un campo de conocimiento. Se constituyen desde una lógica más disciplinar que –atenta a posibles conexiones con los otros dos tipos de espacios–, sitúa, profundiza y complejiza conceptos claves de una disciplina o campo disciplinar. En ellos se trabajan aquellos NAPs que no fueron abordados en los módulos enunciados anteriormente y que son relevantes para la formación de las y los estudiantes.

  Estos espacios están a cargo de cada uno/una de las y los docentes de las disciplinas de la Formación General.

Dada las características de los Módulos de FP y de Formación General Integrada que demandan la intervención conjunta de las y los docentes, se advierte que la carga horaria de la Formación General se cumple y garantiza a partir de su concreción en los distintos módulos y espacios curriculares.

Si bien la vinculación con el contexto socio comunitario y/o socio productivo tiene un rol preponderante en los módulos de Formación Profesional en articulación con la Formación General, el diseño curricular de la Educación Profesional Secundaria señala la necesidad de que tal vinculación transversalice toda la trayectoria, convirtiéndose en objeto y asunto de análisis, reflexión y revisión, resultando así texto y contexto de y para la enseñanza y el aprendizaje.

El diseño curricular de cada oferta formativa de la Educación Profesional Secundaria se estructura a partir de los módulos de Formación Profesional requeridos por cada Perfil Profesional. A la vez, la integración entre Formación General y Formación Profesional –descriptas como uno de los rasgos distintivos de la Educación Profesional Secundaria–, hacen que, para cada

[2] Nivel 1: Educación y Trabajo: mi encuentro con la EPS / Construyendo Identidades. Nivel 2: Ciudadanías y Sociedad de consumo / Ciudadanías y tecnologías. Nivel 3: Problemáticas socioambientales / Lo público y lo privado: políticas de cuidado. Nivel 4: Identidad, participación ciudadana y territorio.

especialidad o Familia Profesional se realice una particular composición de los módulos que conforman la Trayectoria Formativa, contemplando también aquellos espacios de la Formación General. En este sentido, y sin dejar de considerar la centralidad que los NAPs tienen en la Educación Secundaria Obligatoria, la oferta formativa de cada especialidad de la Educación Profesional Secundaria requiere hacer prevalecer algunos de esos NAPs –de acuerdo a los diseños curriculares recomendados– de modo de dotarla de mayor consistencia y coherencia en términos de los saberes que efectivamente deben ser priorizados; como así también, para dar forma y sustento a la integralidad entre Formación Profesional y Formación General propia de la Educación Profesional Secundaria.

2.1. La organización de los diseños curriculares

El Diseño Curricular de la Educación Profesional Secundaria debe comenzar haciendo referencia al **Perfil del Egresado** que incluye tanto las capacidades referidas a la Formación Profesional como a las propias del nivel secundario. Este Perfil, en su integración, es una cuestión institucional clave y deben poder ser objeto de trabajo, discusión, consideración y corresponsabilización por parte de los diferentes actores institucionales.

En particular, para el caso del **Perfil Profesional** debe hacerse referencia a:

- Sector/es de actividad socio productiva.
- Denominación del/los perfiles profesionales.
- Familia profesional.
- Denominación del certificado de referencia.
- Nivel de la Certificación.
- Alcance del /los Perfil/les profesional/es.
- Funciones que ejerce el profesional.
- Área Ocupacional y ámbitos de desempeño.

La estructura curricular debe hacer referencia a:

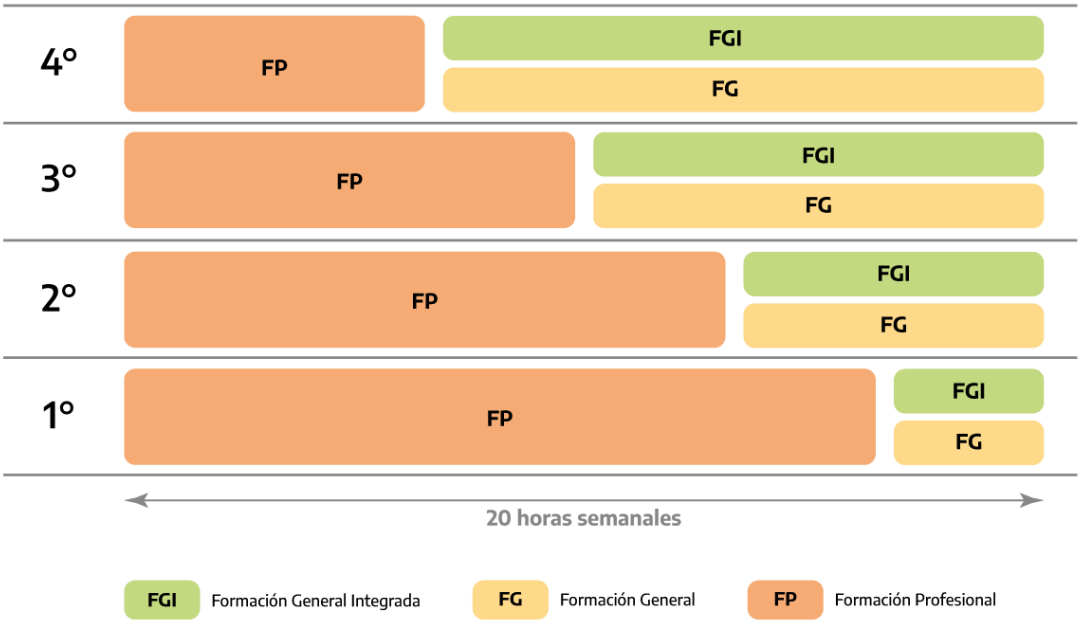
- La conformación de los diferentes módulos o espacios curriculares.
- La carga horaria correspondiente a los módulos de Formación Profesional y la carga horaria total de la propuesta formativa.
- Los referenciales de evaluación.
- Los Entornos Formativos recomendados.

La estructura curricular debe dar cuenta de los itinerarios que posibilita en términos de la continuidad formativa de las y los estudiantes, luego de egresar de la Educación Profesional Secundaria. Dicha continuidad es un derecho de las y los estudiantes y, por ello, requiere una

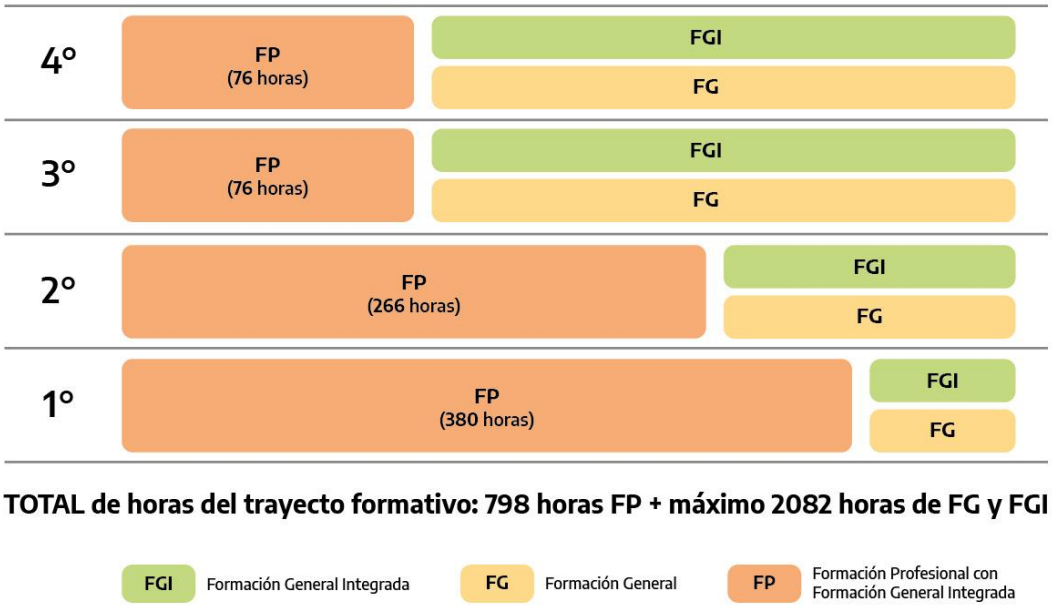
orientación significativa respecto de las posibilidades de la ETP y la familia profesional en cuestión. Se trata de hacer visibles dichas posibilidades de continuidad formativa dentro de una misma Familia Profesional y/o sector de actividad socio productiva o en otras áreas que sean de interés vocacional de las egresadas y los egresados.

Los diferentes tipos de unidades que componen la estructura curricular de la Educación Profesional Secundaria se diseñan a partir de criterios particulares y específicos y con el resguardo que sean complementarios y compatibles con el propósito de la integralidad entre Formación Profesional y Formación General.

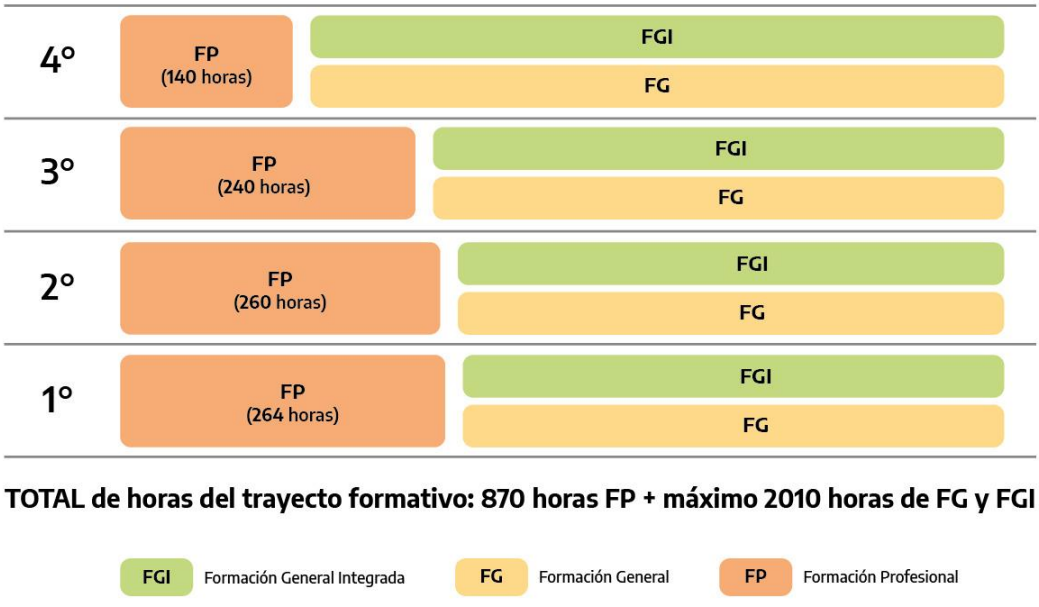
A continuación, se presenta un esquema genérico de distribución de las unidades curriculares para cada nivel y por semana, variable de acuerdo con los trayectos de Formación Profesional considerados y a sus relaciones con la Formación General. Cada módulo de Formación Profesional requerirá, de acuerdo a sus capacidades y contenidos, de diferentes grados y modos de participación de la Formación General.



Con el propósito de modelizar una posible organización de los módulos y espacios curriculares de la Educación Profesional Secundaria, se presenta un esquema general de distribución correspondiente a la especialidad “Mecánico de motos”.



Con el propósito de modelizar una posible organización de los módulos y espacios curriculares de la Educación Profesional Secundaria, se presenta un esquema general de distribución correspondiente a la especialidad “Industria de la Alimentación. Familia Industria láctea”.



En el siguiente cuadro, se presentan algunos ejemplos de distintos tipos de módulos y espacios curriculares y sus componentes con el propósito de avanzar en su comprensión. En este caso, se presentan ejemplos referidos a los Diseños Curriculares que componen las ofertas de la Educación Profesional Secundaria en las especialidades de “Mecánico de motos” y de “Industria de la Alimentación. Familia Industria láctea”, desarrollados en una primera instancia con intención de modelizar.

Componentes de cada Módulo	**Ejemplos de Módulos de Formación Profesional** de especialidades desarrolladas por el INET	**Ejemplos de Módulos Formación General Integrada** desarrollados por INET	**Ejemplos de Espacios curriculares de Formación General** de especialidades desarrolladas por el INET
Nombre del módulo. (Denominación del espacio formativo).	"*Reparación y ajuste de componentes mecánicos*" (corresponde al Nivel 1 de la estructura curricular del Mecánico de motos). "*Procesos tecnológicos de la leche*" (corresponde al Nivel 1 de la estructura curricular del Industria de la Alimentación. Familia Industria láctea).	"*Construcción de identidades personales y grupales. sentidos de Pertenencia*". "*Las diversas trayectorias escolares y su relación con el mundo del trabajo".*	Lengua y Literatura*. Espacios y territorios imaginarios.* Ciencias Sociales: *La República Argentina a través de sus cartografías. Representaciones espaciales y territoriales*.
Duración en horas reloj. Se propone una duración estimada.	"*Reparación y ajuste de componentes mecánicos*" 74 horas totales entre las cuales se incluyen aquellos saberes o contenidos de la Formación General que requieren ser tratados de forma integrada para alcanzar una mejor comprensión. "*Procesos tecnológicos de la leche*". 72 horas totales entre las cuales se incluyen aquellos saberes o contenidos de la Formación General que requieren de su tratamiento de forma integrada para alcanzar una mejor comprensión.	A definir.	A definir.
Presentación.	Refiere al sentido general del módulo y su contribución específica con la formación, las problemáticas del campo ocupacional de la que se parte y los aspectos generales a tratar.	Presentación del eje temático o situación problemática Por ejemplo el módulo "*Las diversas trayectorias escolares y su relación con el mundo del trabajo",* abre la posibilidad de reflexionar y problematizar acerca de las trayectorias educativas de las y los estudiantes y sobre las razones por las que un o una joven atraviesa experiencias que discontinúan o interrumpen estas trayectorias.	Presenta el espacio desde la especificidad de la disciplina y explicitando, en tanto sea posible, los otros espacios de la FP como de la FG con que los que dialoga.

Componentes de cada Módulo	Módulos de Formación Profesional	Módulos Formación General Integrada	Espacios curriculares de Formación General
Relación con el/los Perfil/les profesional/es	Se especifican las funciones de el/los perfil/es profesional/es identificadas en el /los Marco/s de Referencia correspondientes, con que este espacio formativo se relaciona.		
Campos disciplinares participantes o convocados.	Hace referencia a los contenidos de la Formación General que se trabajan en el Módulo de Formación Profesional de cada especialidad. Por ejemplo, para el módulo "*Diagnóstico, reparación y mantenimiento de motores convencionales*" se establecen los siguientes contenidos requeridos de Matemática: Operaciones matemáticas (números enteros, fraccionarios, decimales), Pasaje entre unidades de temperatura, Calculo de volúmenes, Calculo de superficies, Construcción de gráfico, Interpretar tablas y gráficos.	Explicita las áreas disciplinares que intervienen (dos o más). Por ejemplo: en "*Construcción de identidades personales y grupales. sentidos de Pertenencia*" Lengua Y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales. En "*Las diversas trayectorias escolares y su relación con el mundo del trabajo".* Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias Naturales.	Se explicita únicamente el espacio específico (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales).
Capacidades profesionales específicas	Identifica el conjunto de capacidades profesionales que aborda el espacio formativo.		

Componentes de cada Módulo	Módulos de Formación Profesional	Módulos Formación General integrados entre sí	Espacios de Formación General
Capacidades básicas.	Se enuncian las capacidades básicas del módulo ligadas a la Formación General interviniente.	Se enuncian las capacidades básicas del módulo y, eventualmente se explicitan aquellas que pueden corresponder a una disciplina en particular, por ejemplo, Lengua y Literatura.	Se enuncian las capacidades básicas del espacio curricular eventualmente referenciando a otros espacios de la FP o de la FG.
Contenidos formativos relacionados.	Describe el conjunto de contenidos que conforman la base para "operar" –concreta y simbólicamente– en las situaciones problemáticas propias del campo profesional y que permiten interpretarlas, analizarlas críticamente, resolver los problemas específicos, etc. Se explicitan los contenidos de la Formación General articulables y/o requeridos por cada módulo.	Se explicitan los NAPs que se trabajan en el proyecto y para cada área de conocimiento interviniente.	Se explicitan los NAPs de la disciplina eventualmente referenciando a otros espacios de la FP o de la FG.

Componentes de cada Módulo	Módulos de Formación Profesional	Módulos Formación General integrados entre sí	Espacios de Formación General
Actividades formativas.	Se sugieren actividades formativas, de acuerdo con las capacidades profesionales que deben ser adquiridas por las y los estudiantes. Dichas actividades serán las que permitan que las y los estudiantes se aproximen a las situaciones propias de la práctica profesional, las que, a su vez, les permitirán lograr las capacidades profesionales.	Se realizan propuestas de actividades formativas y propuestas de modalidad de trabajo, articulando las áreas disciplinares que corresponda.	Se realizan propuestas de actividades formativas y propuesta de modalidad de trabajo.
Articulación con los NAPs.	Se especifican los contenidos formativos articulados con la Formación Profesional que conforman el módulo.	Se especifican los NAPs de referencia de cada una de las áreas disciplinares intervinientes.	Se especifican los NAPs priorizados.
Referenciales de evaluación.	Refieren a las capacidades profesionales básicas y profesionales específicas y a los criterios de evaluación que orientan a quien evalúa en una situación educativa, respecto de los parámetros e indicios a partir de los cuales puede considerarse que las y los estudiantes han adquirido una determinada capacidad.	Refieren a las capacidades básicas y eventualmente profesionales básicas (dependiendo de la oferta de que se trate) articuladas en la complejidad de la lógica interdisciplinar y a los parámetros e indicios a partir de las cuales es posible dar cuenta de su adquisición.	Refieren a las capacidades básicas y a los parámetros e indicios a partir de las cuales es posible dar cuenta de su adquisición.

2.2. La gestión institucional del diseño curricular

Las particulares características del diseño curricular de la Educación Profesional Secundaria requieren de una organización y gestión curricular e institucional sostenida en formas de trabajo interdisciplinar y cooperativo del equipo directivo, de las y los docentes y de las y los Coordinadoras/es de trayectorias. La posibilidad de hacer efectivos esos requerimientos, supone, como punto de partida, que el Perfil de egreso sea considerado como un asunto institucional. En esta perspectiva es posible identificar responsabilidades individuales y compartidas para que los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes y los logros asociados a ellos sean concebidos y sostenidos institucionalmente.

Para avanzar en la concreción de una perspectiva como la que se ha señalado, es sustancial el compromiso de todos y todas respecto de la concreción del derecho a la educación de las y los estudiantes. Se trata de un reto en el que el equipo directivo jugará un rol clave en la constitución de una red de responsabilidades capaz de conformarse y repensarse con el propósito de sostenerse y sostener a las y los estudiantes en una trayectoria educativa continua y completa.

Desde este posicionamiento es posible proponer algunas estrategias y acciones que ayuden a pensar la gestión curricular en la Educación Profesional Secundaria.

- *Acciones previas a la llegada de las y los estudiantes.*

Debería llevarse a cabo un trabajo interno entre el equipo directivo, las y los docentes y las o los Coordinadoras/es de trayectorias sobre dos ejes fundamentales a) rasgos de la Educación Profesional Secundaria tanto en el diseño curricular como en el régimen académico y b) acuerdos institucionales en términos de responsabilidades personales-individuales y compartidas, que esos rasgos implican.

En estas reuniones, es importante la intervención del equipo directivo explicitando los rasgos sustantivos de la Educación Profesional Secundaria, del docente de Formación Profesional comentando cómo se conforman el Perfil Profesional y la trayectoria formativa de la especialidad; y de las y los docentes de la Formación General, evidenciando y comprendiendo las articulaciones de su área con los de Formación Profesional y con otros de la Formación General.

A partir de estos intercambios sería posible:

a) que las y los docentes tengan una comprensión clara de los rasgos constitutivos de la Educación Profesional Secundaria, las características del diseño curricular, el régimen académico y la incidencia de ambos en el modo en que deberían asumir su trabajo;
b) la construcción de una Planificación institucional consensuada, en fuerte articulación y “en ida y vuelta” con

c) la Planificación de los espacios curriculares de la Formación General y de la Formación Profesional y sus articulaciones.

En el transcurso de este proceso de planificación y como resultado del mismo, tiene lugar la concreción institucional del diseño curricular de la Educación Profesional Secundaria. Dicha concreción debería expresar los acuerdos logrados institucionalmente respecto a los modos en que el diseño curricular va a arraigar en la institución y con ello y, en definitiva, los modos en que se pretende que sucedan y hagan efectivos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Avanzando en la planificación conjunta de la gestión institucional del diseño curricular y considerando las múltiples interacciones entre las y los docentes que el propio diseño demanda, sería importante que queden explicitados los horarios y presencias requeridas, las responsabilidades estipuladas de los diferentes actores, de modo que quede claro para todos y todas sus tareas específicas, con quién/es, en qué momento/s y de qué manera deben ser realizadas.

Para poder llevar a cabo estas acciones es fundamental que entre 2 a 3 semanas antes del inicio del ciclo lectivo se realicen reuniones de trabajo en el grupo en general y en pequeños grupos. Asimismo, los acuerdos y proyectos claves deberán ser comunicados a las y los estudiantes como parte de las pautas de funcionamiento de la Educación Profesional Secundaria.

Todos los acuerdos y productos del proceso de planificación, los efectos de su concreción, así como la propia dinámica institucional y sus imprevistos deben ser objeto de reflexión, valoración y redefinición en caso de ser necesario. Para que esto sea posible se requiere contar con tiempos, espacios y una agenda de trabajo pautada, que habiliten y den encuadre a ese proceso.

Atendiendo a esto, deberán realizarse reuniones de trabajo con una frecuencia quincenal. El criterio de trabajo fundamental propio de estos encuentros sería revisar y eventualmente redefinir lo planificado, considerar el modo en que están sucediendo las enseñanzas y los aprendizajes, así como el modo en que las y los estudiantes van transitando la experiencia en la Educación Profesional Secundaria. El término de referencia para esa revisión debería ser en qué medida la concreción de la experiencia escolar de las y los estudiantes se acerca a las pautas y características que rigen a la Educación Profesional Secundaria, así como a lo acordado institucionalmente respecto al propósito de sostenerse y sostener a las y los estudiantes en una trayectoria educativa continua y completa. Desde aquí, poder discutir y transparentar las cuestiones que ponen distancia respecto de tales propósitos y cuáles serían las medidas, estrategias que nos damos institucionalmente para procurar avanzar hacia las mejores soluciones posibles.

Esos espacios quincenales deben resguardarse como ámbitos genuinos para el intercambio, la discusión y la reflexión crítica y colectiva respecto de la propia institución y los espacios de enseñanza y aprendizaje que se ofrece a las y los estudiantes.

Lo producido en estos espacios deberá ser registrado fehacientemente en un acta que formará parte del proceso de planificación institucional y de la evaluación de la experiencia.

Asimismo, en simultáneo con las reuniones de las y los docentes, se realizarán intervenciones pedagógicas con las y los estudiantes que complementen, profundicen y desarrollen la propuesta curricular y convivencial. Para ello se construirá conjuntamente entre los jóvenes y los adultos de la institución.

En las reuniones de replanificación institucional deberán participar el equipo una agenda de actividades que incluya los intereses y/o necesidades de las y los estudiantes y que, a su vez, complementen el trayecto formativo. Podrán ser, entre otras, actividades recreativas, deportivas y culturales que posibiliten acceso y disfrute de bienes culturales en sentido amplio. directivo, el equipo docente, y los/las Coordinadores/as de trayectorias, salvo que se encuentren a cargo de las actividades de las y los estudiantes enunciadas en el párrafo anterior.

- *Acciones con las y los estudiantes*

Previo al inicio de la cursada:

La institución debe realizar las siguientes acciones:

- Relevar a las y los adolescentes y jóvenes en condiciones de formar parte de la oferta de Educación Profesional Secundaria, en articulación con diferentes organizaciones e instituciones de la zona.
- Contactarlos/las, convocarlos/las y hacer explícita la propuesta de ser parte de la oferta formativa de la Educación Profesional Secundaria (cómo es la institución, cuál es la oferta, de qué se trata la propuesta, etc.).
- Colaborar con los procesos administrativos correspondientes y facilitar la presentación de la documentación necesaria que permita la inscripción de los adolescentes y jóvenes que se quieran involucrar en la Educación Profesional Secundaria.
- Brindar la información institucional necesaria para su presencia en el primer día de clase.

Al inicio de la cursada

En el encuentro inicial con las y los estudiantes, el primer trabajo debería centrarse en hacerles conocer de qué se trata, cómo es ser estudiante en la Educación Profesional Secundaria en general y en la especialidad elegida en particular. Esto supone dar a conocer: el modo en que está planteado el diseño curricular y el trabajo de los docentes, las posibilidades de recorridos diferenciados según trayectoria previa y requerimientos de los aprendizajes; régimen académico y, muy particularmente, la modalidad de evaluación y de recuperación de aprendizajes aun no logrados.

Es fundamental la presentación de el/los Perfiles Profesionales de Formación profesional que ofrece la institución, posibilidades respecto a la empleabilidad y consecución de estudios posteriores.

Esta información sobre la institución, su oferta formativa y modalidad de funcionamiento será responsabilidad del equipo directivo y requerirá la presencia de las y los docentes de todos los espacios formativos y de las y los Coordinadoras/es de trayectorias.

Los y las docentes de cada unidad curricular presentarán al grupo de estudiantes el programa de trabajo que corresponda, explicitando las capacidades que se pretenden lograr, la modalidad de trabajo, las vinculaciones con otros espacios/tiempos y docentes, la modalidad de evaluación y criterios de acreditación. Los programas deberán ser un material de trabajo y de cotejo de avances realizados, a lo largo de toda la cursada, así como en eventuales instancias complementarias de formación y de evaluación. Todas estas cuestiones deberán trabajarse minuciosamente y dejar disponible la información sustantiva para las y los estudiantes en lugares adecuados para su consulta periódica.

La Educación Profesional Secundaria tiene en la voz de las y los estudiantes una fuente privilegiada de contrapunto respecto a sus intencionalidades y una oportunidad más que significativa para ser interpelada. Los espacios de participación de las y los estudiantes suponen cierta representatividad de ellos y ellas como colectivo, tiempos y espacios para la escucha y el intercambio cuya gestión es responsabilidad institucional; constituyen además ámbitos propicios para la reflexión y análisis de su experiencia de escolarización, discusión y gestión de consenso acerca de demandas y requerimientos, posibilidad de realizar planteos con solvencia y adecuadamente. Estas cuestiones son altamente valorables para su formación como estudiantes comprometidos con su formación y, en el futuro, habilitados para la intervención en diversos ámbitos de desarrollo y, más ampliamente, para la participación ciudadana.

3) Acerca de la evaluación y la acreditación de los aprendizajes.

3.1. Acerca de la evaluación de los aprendizajes

Al pensar la evaluación de los aprendizajes, inevitablemente aparecen cuestiones asociadas a ella –calificación, acreditación y promoción– que ponen de manifiesto su importancia en las trayectorias vitales y educativas de las y los estudiantes. A la vez, la evaluación debe ser pensada en consonancia con los principios que constituyen la Educación Profesional Secundaria y en el contexto del diseño curricular que orienta los modos de enseñar y aprender a los que se orienta.

Algunos principios claves que deben orientar las prácticas evaluativas en la Educación Profesional Secundaria son:

- Ponderar el valor de la evaluación como una función formativa en la educación de las y los estudiantes.
- Articular las prácticas evaluativas con las de enseñanza y con los aprendizajes que quieren ser logrados y valorados.

- Instaurar y sostener la evaluación como práctica colegiada e intersubjetiva, orientada a tomar decisiones acerca de la enseñanza y los aprendizajes, así como promover las prácticas de autoevaluación de las y los estudiantes.
- Informar en tiempo y forma a las y los estudiantes con respecto a los criterios, instrumentos, tiempos a partir de los cuales serán evaluados, así como acerca de los procesos de aprendizaje, dificultades y acciones posibles para la recuperación y/o reorganización del trayecto académico.

Esto supone, entre otras cuestiones que, en las instancias de planificación institucional antes descriptas, se deberán incluir entre sus acuerdos, pautas y criterios generales y de carácter institucional en relación con la evaluación de los aprendizajes. Desde ese encuadre, las y los docentes explicitarán en sus programas de trabajo respectivos, los criterios, pautas, instrumentos y tiempos estimados que den cuenta de los avances en los procesos de aprendizajes, especificándolos de acuerdo con las características de cada espacio curricular. Esta información estará disponible para las y los estudiantes desde el inicio de la cursada. Tal como se explicita en el siguiente punto de este documento, los referenciales de evaluación constituyen una estrategia-herramienta privilegiada para hacer explícitos y operativos aquellos criterios, pautas y medios a partir de los cuales llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Los diferentes tipos de unidades curriculares que conforman la Educación Profesional Secundaria orientan los aprendizajes que procuran promover desde un conjunto de capacidades profesionales, básicas profesionales o básicas. En cada caso, el “objeto de evaluación” es diferente y demanda complejidades también diferentes a la hora de establecer los criterios, seleccionar los instrumentos de valoración, los medios a partir de comprender los indicios relativos a los aprendizajes que orientarán el juicio de las y los docentes. Tal juicio valorativo deberá ser siempre producto de la contrastación respecto de criterios transparentados a las y los estudiantes y actualizados a la hora de evaluar la adquisición de capacidades, y del intercambio de las y los docentes que intervienen en el proceso. Se tratará, entonces de una evaluación colegiada, que ayuda a una mejor valoración y justeza de proceso de enseñanza.

Los distintos tipos de unidades curriculares que componen la Educación Profesional Secundaria contemplan la evaluación en proceso o formativa como estrategia clave para el monitoreo de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. En todos los casos, es muy importante resguardar la información que se obtenga (en un porfolio o registro de evidencias e indicios), comunicarla oportunamente a las y los estudiantes y a los adultos responsables y, en los casos de aprendizajes no logrados o parcialmente logrados, generar los espacios necesarios y suficientes para su recuperación a través de estrategias enmarcadas en el Plan de Trabajo Formativo. Este proceso supone de parte de las y los docentes “mirar” y comprender los resultados de la evaluación atendiendo a: a) el análisis de la/s situación/es evaluativa/s en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje, b) los resultados obtenidos por las y los estudiantes considerando sus puntos de partida iniciales/previos, c) las posibles limitaciones de las situaciones de enseñanza, d) los tiempos y acciones necesarios para recuperar los aprendizajes aún no logrados, e) la posibilidad de que una cierta capacidad aun no lograda (o "parte" de ella) pueda ser adquirida

en módulos o espacios curriculares subsiguiente, sin que ello interfiera en el buen aprendizaje de las y los estudiantes. En tal caso los tiempos de aprendizaje pueden extenderse (quedando esto en claro para docentes y estudiantes) a módulos o espacios curriculares del siguiente nivel de la EPS. La información que surja de tal proceso de análisis de parte de las y los docentes será notificada oportuna y regularmente a las y los estudiantes y a los adultos responsables.

La institución deberá llevar un registro de los procesos de aprendizaje de cada estudiante. En el mismo, las y los docentes sistematizarán sus apreciaciones cualitativas y la efectiva adquisición de las capacidades definidas para los módulos de FP o de FGI y para los espacios curriculares. La información estará disponible tanto para los diferentes actores institucionales, como para las y los estudiantes y sus familias. Puede tratarse de una rúbrica predeterminada, a modo de grilla, que incluya las distintas capacidades correspondientes en cada caso, así como una lista de chequeo que identifique los tipos de evidencias[3] y las formas de recolección que se han registrado. El registro tendrá un seguimiento exhaustivo por parte de las y los Coordinadoras/es de trayectorias y las y los docentes.

Este registro puede constituir una herramienta útil para la realización de informes evaluativos de cada estudiante. Sería conveniente que tales informes se realizaran promediando y hacia la finalización de cada módulo y espacio curricular. En ellos deberían especificarse las capacidades de diferente tipo que han sido alcanzadas, así como aquellas que están en proceso de adquisición o no logradas, y toda otra información significativa en relación a posibles estrategias que favorezcan alcanzar las mismas. Esta información orienta y asigna un carácter cualitativo a los procesos de calificación, acreditación y promoción.

Con respecto a las pautas para la calificación y acreditación, cada jurisdicción las establecerá de acuerdo con la normativa jurisdiccional, existente o la que se pueda generar en el marco de este nuevo trayecto formativo. Para guardar coherencia con la propuesta general y con el diseño curricular de la Educación Profesional Secundaria, es necesario que dichas pautas de calificación puedan referenciarse con aquellas capacidades de diferente tipo consideradas fundamentales de ser adquiridas por los estudiantes, para que una determinada unidad curricular sea calificada como “aprobada” y, con ello, el/la estudiante sea promovido/a. Esta tarea se verá facilitada por la *existencia de Referenciales de Evaluación para cada espacio curricular*.

[3] El proceso de aprendizaje es un hecho subjetivo al que tenemos acceso a través de lo que el sujeto que aprende pone en evidencia (hace o dice), de acuerdo con las situaciones evaluativas que les planteamos. Las diferentes evidencias o indicios son los medios a partir de los cuales las y los estudiantes dan cuenta de qué y cómo aprendieron. Para ello, al momento de evaluar, es tarea de las y los docentes diseñar diferentes instrumentos (formas para obtener esas evidencias) que sean compatibles con el tipo de aprendizaje que se quiere evaluar. Las complejidades que tienen los aprendizajes que propone la EPS en razón de su fuerte adhesión a aprendizajes integrados, demanda la utilización de diversos tipos de instrumentos de modo tal de captar y evaluar esos aprendizajes en su complejidad. Un ejemplo sencillo puede ser la observación de una ejecución de las y las estudiantes en la que al mismo tiempo las y los docentes indagan sobre las razones o fundamentos de las acciones que se realizan y/o proponen situaciones o circunstancias potencialmente diferentes para que las y los estudiantes puedan dar cuenta de qué debería (o no) ser modificado de esa práctica y por qué razones.

A la hora de considerar las situaciones de calificación y acreditación de una unidad curricular deberían preverse como posibles tres situaciones: a) la acreditación en los tiempos previstos por la unidad curricular (cantidad de horas), b) la acreditación anticipada, en tanto las y los estudiantes adquieran las capacidades en tiempos menores a los previstos y c) la acreditación diferida que se pondrá en práctica cuando, al finalizar el tiempo previsto, se considere que un estudiante podría, con más tiempo y con apoyos complementarios, completar los aprendizajes pendientes en la instancia curricular, en tanto transita la siguiente. Para tomar estas decisiones, deben distinguirse aquellas capacidades que son imprescindibles de ser adquiridas en una unidad y un nivel curricular en función del régimen de correlatividades, de aquellas que pueden ser adquiridas en el transcurso de varias unidades curriculares. En este último caso, los tiempos deben ser flexibilizados resguardando siempre garantizar el logro de las capacidades.

3.2. Acerca de la acreditación de los aprendizajes.

La Educación Profesional Secundaria contempla la posibilidad efectiva del reconocimiento de los saberes y experiencias previas de las y los estudiantes. Tal posibilidad se vincula con las particularidades de la propuesta curricular y se efectivizará a partir de la realización de una valoración en forma colegiada (equipo directivo, Coordinadores/as de trayectorias y docentes) a través de los Referenciales de evaluación, definidos en cada diseño curricular. Así, se determinarán los módulos y espacios curriculares que se consideran aprobados y/o aquellos que requieran instancias de acompañamiento puntual para dar por alcanzadas todas las capacidades y/o saberes requeridos. Tales decisiones y acuerdos institucionales se materializarán en el *Plan de Trabajo Formativo* de cada estudiante.

Al realizar esa evaluación es importante distinguir aquellos aprendizajes considerados exigibles por el nivel o recorrido escolar previo de aquellos saberes considerados pertinentes y sustantivos en función del recorrido posterior propuesto por la Trayectoria formativa de Educación Profesional Secundaria de que se trate. (Ver documento Reconocimiento de saberes-Acreditación diferida).

4) El Plan de Trabajo Formativo

La responsabilidad de y por la trayectoria de las y los estudiantes es parte indelegable de la Institución. El Plan de Trabajo Formativo es una de las herramientas institucionales que resguarda y posibilita, de manera fundamentada, las estrategias desplegadas para cumplimentar el derecho que tiene cada estudiante a su Educación Profesional Secundaria.

Así concebido, el Plan de Trabajo Formativo es el instrumento que organiza la trayectoria individual de las y los estudiantes de la EPS a modo de una hoja de ruta que se construye a partir de: la situación vital y escolar de partida (que incluye las unidades curriculares acreditadas, las posibilidades de cursada, etc.), la oferta específica elegida, los logros o acreditaciones alcanzados.

Por lo expresado anteriormente, el Plan de Trabajo Formativo es un instrumento dinámico en el tiempo, y particular para cada uno/a de las y los estudiantes y orientará permanentemente la trayectoria formativa, tanto para la institución como para las y los jóvenes y las/los adultos responsables.

Será construido, en conjunto, entre las y los Coordinadas/es de trayectorias y el equipo docente, y acordado con cada estudiante. El equipo directivo será responsable del acompañamiento y supervisión de la elaboración de la mejor propuesta posible para cada estudiante y de su concreción, sin perder de vista el proceso del conjunto de estudiantes.

El Plan de Trabajo Formativo debe formar parte del legajo de cada estudiante, siendo la información que contiene de carácter formal y pedagógico. Como tal, representa los acuerdos y compromisos a los que llegan la institución con el o la estudiante respecto a:

- Los módulos y espacios curriculares definidos para avanzar en el recorrido de su trayectoria formativa.
- Los espacios curriculares, o parte de ellos, que se tomarán por acreditados, total o parcialmente, en razón de recorridos escolares, formativos o laborales previos de las y los estudiantes.
- Las posibles señales de alerta que puedan suponer una interferencia, interrupción o discontinuidad en la trayectoria educativa. Por ejemplo: estudiantes que puedan estar transitando una situación personal o laboral complicada, requerimientos laborales que puedan tener una incidencia importante en su cursada, situaciones de enfermedad propia o de familiares cercanos, situaciones de desaliento o de desconfianza respecto de sus posibles logros, entre otros.

La revisión crítica del Plan de Trabajo Formativo permite, por parte de la institución, al concluir un cuatrimestre o nivel, realizar las evaluaciones respecto de la pertinencia de los acuerdos establecidos con las y los estudiantes, y los resultados y modificaciones realizados, etc. Tal revisión posibilitará realizar recomendaciones para futuros Planes de Trabajo Formativos que deben ser integrados en un informe, a modo de cierre y conclusión de dicho Plan.

República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional
1983/2023 - 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

Hoja Adicional de Firmas
Informe gráfico

Número: IF-2023-140886096-APN-SGCFE#ME

CIUDAD DE BUENOS AIRES
Lunes 27 de Noviembre de 2023

Referencia: RES 463 -ANEXO -Organización y gestión curricular e institucional -2

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 20 pagina/s.

JAIME PERCZYK
Ministro

Ministerio de Educación

Educación Profesional Secundaria

Marco General. Parte 3

Aportes para la programación de la propuesta institucional y su organización

---

inet | Instituto Nacional de Educación Tecnológica

Ministerio de Educación Argentina

IF-2023-139032116-APN-DATA#ME

Índice

1) Introducción Pág. 3

2) Presencia de TODAS y TODOS, TODO el tiempo: posibilidades que se abren Pág. 3

2.1. LOS POSIBLES, a través de esta propuesta Pág. 4

2.2. REVISIÓN Y REFORMULACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Pág. 8

2.3. Una propuesta posible… Pág. 9

3) Planificación de la evaluación y la acreditación de los aprendizajes Pág. 9

3.1. Asistencia Pág. 10

3.2. Sistematización de la información (Reconocimiento de saberes) Pág. 11

3.3. Tiempos de revisita de contenidos: acreditación diferida Pág. 12

ANEXO I Pág. 13

ANEXO II Pág. 20

1) Introducción

El siguiente documento tiene la intención de acompañar a directivos, docentes y coordinadoras/es de trayectorias, a pensar/ diseñar/ y ordenar la planificación de la enseñanza, la organización de espacios y tiempos, y la evaluación y acreditación de los aprendizajes; de manera conjunta y aspirando a hacer una propuesta orientada a que cada joven y adolescente encuentre el sentido de estar en la escuela, y que sea reconocido en su singularidad e incorporado a la trama institucional.

Para ello, se retomarán varias de las cuestiones planteadas en los documentos: "Marco General. Parte 1: Lineamientos curriculares e institucionales para su implementación" y en "Marco General. Parte 2: Organización y gestión curricular e institucional"; aunque –podrá advertirse– que referirá a situaciones posibles y concretas del cotidiano del trabajo.

2) Presencia de TODAS Y TODOS, TODO el tiempo: posibilidades que se abren

Una de las características particulares de la Educación Profesional Secundaria, y que la diferencia de todas las otras opciones existentes en el sistema educativo, es contar con la presencia de las y los docentes de Formación Profesional, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática durante todo el tiempo de cursada de las y los estudiantes en la institución, además de contar con la figura del Coordinador/a de Trayectorias y del equipo directivo.

Esta decisión tiene, por lo menos, tres propósitos: a) permitir pensar la enseñanza en conjunto entre las y los docentes; b) flexibilizar la planificación inicial del trabajo con las y los estudiantes –en función de los avances en sus aprendizajes–; c) pensar en la posibilidad del trabajo diversificado con las y los estudiantes de acuerdo con las necesidades de cada una y cada uno de ellas y ellos. A modo de ejemplo: puede pensarse el trabajo (en situaciones que lo requieran) en simultáneo de un grupo de jóvenes con una o un docente en relación con algunos temas, otro grupo con otra u otro docente y tal vez, una o un estudiante en particular con otra u otro docente.

Las posibilidades que se pueden pensar –a partir de la presencia total de las y los docentes en la institución, todo el tiempo– a medida que se transita la experiencia, se muestran cada vez más potentes para el aprendizaje de las y los estudiantes. Se trata de una práctica desconocida (e incluso desestimada) en el ejercicio convencional de la docencia y por tanto puede ser temida o, incluso resistida. Sin embargo, se destaca que las presencias de todas y todos los docentes es condición de posibilidad para la enseñanza y el aprendizaje integrados, tanto en los casos en que ambos son planificados, como así también cuando ese "estar ahí" disponibles posibilita aprovechar las oportunidades para la integración, la articulación de conocimientos y saberes, así como para pensar con otras y otros y para discurrir entre las disciplinas que conforman el diseño curricular.

El requerimiento de trabajo docente que refiere a "todos juntos todo el tiempo" tiene como función primordial hacer posible institucionalmente la gestión de un curriculum que valora y demanda la integralidad e integración de los conocimientos, los saberes y las prácticas.

Hay aquí una ineludible vinculación entre los principios y las prácticas que ellos propician, de modo tal que, aquello que se plantea como medio y como meta de los aprendizajes tenga sus condiciones institucionales de posibilidad.

Hay al menos cuatro cuestiones clave a señalar respecto de los sentidos y razones que sustentan este requerimiento de "todos juntos todo el tiempo".

a) La gestión institucional de los procesos de enseñanza y aprendizaje que, *debidamente pensados y planificados conjuntamente*, habilitan y potencian las posibilidades de articulación e integración entre las diferentes áreas de conocimiento y la Formación Profesional. Se trata de habilitar un tiempo y un espacio para pensar con otras y otros corresponsables sobre los procesos de enseñanza y los aprendizajes que indudablemente saldrán favorecidos y fortalecidos.
b) Lo anterior supone que ese "todos todo el tiempo" se exprese en presencias que alternarán con mayor o menor "protagonismo", conforme a lo que ese proceso de enseñanza y aprendizaje requiera para hacer evidente, a las y los estudiantes, los aportes de cada área de conocimiento y de la Formación profesional a los aprendizajes que están sucediendo. Además, diferentes docentes podrían estar atendiendo los diferentes tiempos de aprendizaje de las y los estudiantes.
c) Sostenidos y sostenidas en lo común planificado, ese "todos todo el tiempo" abre la posibilidad de potenciar y aprovechar las oportunidades. Esto es: aquello no previsto o planificado pero que se presenta como "inesperado", atendiendo a la misma naturaleza de la situación de enseñanza y aprendizaje. Estar allí todos juntos todo el tiempo hace de ese imprevisto una oportunidad para un mejor aprendizaje.
d) A partir de aquí, se configura un *cronograma,* como dibujo de un posible itinerario de trabajo, lo cual es mucho más potente y habilitador que el "horario" en el que sólo se dispone de antemano las disciplinas, el tiempo y los niveles.
e) La continuidad de la experiencia del trabajo compartido entre las y los docentes promueve un proceso de evaluación de los aprendizajes efectivamente intersubjetivo y colegiado.

Teniendo como telón de fondo la situación descripta en los párrafos anteriores, es que el escenario en el que se planificará en cada institución la programación de la enseñanza, los tiempos de encuentro entre docentes y estudiantes, las actividades integradas entre diferentes espacios curriculares/ módulos, la evaluación y acreditación de los aprendizajes, y los Planes de Trabajo Formativo de cada estudiante, será construido de manera distribuida[1] entre todo el equipo docente de la institución.

[1] Se utiliza el término "distribuida" en el sentido de acordar explícitamente de qué se hace responsable cada uno/a de las y los adultos; sabiendo que todos son corresponsables del producto final.

2.1. LOS POSIBLES, a través de esta propuesta

Es común, entre quienes tienen la responsabilidad de ordenar los tiempos de la escuela, encontrarse con la dificultad de hacer real la integración planificada de los espacios curriculares / módulos, ya que la mayoría de las veces, las horas destinadas a cada espacio curricular, según el Plan de Estudios, se ve atravesada por la imposibilidad de que las y los docentes a cargo de cada uno de ellos coincidan en el horario de trabajo en la institución (dado que tienen diferente disponibilidad horaria).

Sin embargo, la posibilidad que hace efectiva la EPS de contar con todas y todos las y los docentes en el mismo horario hace posible que, mientras la o el docente de Formación Profesional desarrolla su módulo y de acuerdo con la necesidad de nutrirse de las diversas disciplinas de la Formación General, pueda acordar la intervención in situ de las y los docentes de dichos espacios en diferentes momentos y durante variados lapsos de tiempo. Es decir, la o el docente de Formación Profesional deberá sostener, a lo largo de la cursada, la pregunta sobre ¿qué requieren los aprendizajes de las y los estudiantes, de la Matemática/ Ciencias Sociales / Ciencias Naturales / Lengua y Literatura, para abordar los contenidos seleccionados y construir las capacidades básicas y específicas a los que refiere el módulo? A veces, la propuesta pedagógica podrá necesitar, por ejemplo, que la o el docente de Ciencias Sociales introduzca el tema a partir de una determinada contextualización; otras, necesitará el aporte de la Matemática para resolver algunas situaciones, con lo cual el trabajo se llevará adelante entre las y los dos profesoras/es; otras, necesitará que las y los estudiantes tengan disponibles los conocimientos necesarios para escribir un informe, y ello podrá trabajarse –juntos o en el espacio específico de Lengua y Literatura, de acuerdo con cómo lo decidan en conjunto– previo al momento de la escritura de dicho informe. Por lo tanto, los tiempos de trabajo con cada profesora o profesor, seguramente variarán según requiera la propuesta de Formación Profesional, y planifique las vinculaciones –en los tiempos correspondientes– entre y con las disciplinas.

Con lo expresado hasta aquí, se puede afirmar que el tiempo destinado (por ejemplo) a Matemática en el espacio/tiempo de Formación Profesional no le resta tiempo a la enseñanza de la misma, sino que ambos se integran, de manera diversa, dinámica y flexible, en favor de la construcción de las capacidades buscadas. Sería imposible plantear tal lógica de trabajo –que aporta sentido, riqueza y complejidad a la oferta educativa–, si no se contara con la disponibilidad de todas y todos, todo el tiempo y con la disposición a planificar y construir articulada e interdisciplinariamente.

Si la permanencia de las y los docentes no coincidiera –lo que acontece hoy en la mayoría de las escuelas (por no decir en todas)–, una planilla de distribución de la carga horaria expresaría explícitamente la perspectiva con la que se distribuye –como un damero[2]– la cantidad de horas correspondientes a cada espacio curricular, semana a semana.

[2] A modo de ejemplo: Todos los martes de 8 a 10 el horario indica que se trabaja en matemática, y todos los viernes y jueves de 10 a 12 se trabaja Ciencias sociales.

La Educación Profesional Secundaria retoma la idea de que es necesario trabajar con las y los jóvenes y adolescentes en el marco de ciertas rutinas, que en este caso y entre otras cosas, están dadas por la duración de la franja horaria de trabajo semanal no variable, ni cambiante; pero además hace foco en la construcción del entusiasmo por aprender. Esa construcción dependerá, en buena parte, de las formas en las que se las y los aloje en la institución, y de la variabilidad de propuestas adecuadas al trayecto formativo que se pongan a disposición.

Entonces, si los aportes de cada disciplina se van sucediendo en tanto las necesidades de la Formación Profesional lo requieran, y los campos de la Formación General (Módulos de Formación General Integrada y Espacios curriculares de Formación General), tengan para aportar en el marco de los NAPs, los horarios de cada semana podrían variar. Esto puede reflejarse –a modo de ejemplos– en los siguientes cuadros:

LA SEMANA 1					
	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
8 a 9 h	FP I – CS SOC	MATE	FP I- MATE	FGI	CS SOC
9 a 10 h	FP I	MATE	FP I- MATE	FGI- LyL	FGI
10 a 11 h	FP I – CS NAT	CS. SOC	CS NAT	L y L	FGI
11 a 12 h	FP I	CS. SOC	CS NAT	L y L	CS NAT

LA SEMANA 2					
	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
8 a 9 h	FP I	L y L	FP I- L y L	FGI	CS SOC
9 a 10 h	FP I	L y L	FP I	FGI- LyL	CS SOC
10 a 11 h	FP I	CS. SOC	CS NAT	L y L	FGI
11 a 12 h	FP I- CS NAT	CS. SOC	CS NAT	L y L	FGI- CS NAT

EN LA **SEMANA 1** PUEDE ADVERTIRSE QUE LA O EL DOCENTE DE FP NECESITA: EL DIA LUNES DE TRABAJAR CON LA O EL DOCENTE DE SOCIALES, LUEGO TRABAJARÁ FOCALIZADO EN SU PROPIA TAREA, PERO A MEDIA MAÑANA Y DE ACUERDO CON SU PLANIFICACIÓN, NECESITA TRABAJAR CON EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA O EL DOCENTE DE NATURALES. EL DIA MARTES, LAS Y LOS ESTUDIANTES PODRÁN TRABAJAR CON LA O EL DOCENTE DE MATEMÁTICA SITUACIONES ESPECÍFICAS DEL ÁREA QUE SE RETOMARÁN EL MIÉRCOLES CON EL TRABAJO EN FP, PERO VALE LA PENA QUE ESTÉN LAS Y LOS DOCENTES JUNTOS PARA HACERLO.

EN LA **SEMANA 2**, ¡TODO CAMBIÓ! EL LUNES LA O EL DOCENTE DE FP TRABAJA SOLA O SOLO CON EL GRUPO; PERO AL FINAL DE LA JORNADA DEBE TRABAJAR CON LA O EL DOCENTE DE CIENCIAS NATURALES, DEJANDO EL TERRENO PREPARADO PARA HACER EL CIERRE A ÚLTIMA HORA. EL MARTES, LA O EL DOCENTE DE LENGUA Y LITERATURA TRABAJA SOLA O SOLO CON LAS Y LOS ESTUDIANTES, DEJANDO EL TERRENO PREPARADO PARA LO QUE VAN A TRABAJAR JUNTAS Y JUNTOS EL MIÉRCOLES.

REFERENCIAS

FP: FORMACIÓN PROFESIONAL
FGI: FORMACIÓN GENERAL INTEGRADA
MATE: MATEMÁTICA
L y L: LENGUA Y LITERATURA

Lo cual no significa que esté definido, ni que todas las semanas se trabajará así, ni que sólo estén presentes las y los docentes responsables de cada espacio que se menciona.

En ambos cuadros se advierte que el trabajo que realice el espacio de Formación Profesional, en algunos momentos podría llevarse adelante sin la participación activa[3] de la o el docente de ninguna de las disciplinas; pero, en otros, se hace necesaria su intervención. Y también puede presentarse la necesidad de que las y los docentes de la Formación General puedan combinar y distribuir el desarrollo de los contenidos "propios" en los espacios compartidos con la Formación Profesional (Módulos de Formación Profesional en integración con la Formación General), con los otros campos disciplinares (Módulos de Formación General Integrada) y en los espacios específicos de su disciplina (Espacios curriculares de Formación General).

Una cuestión que no puede hacerse visible en estos cuadros es la posible distribución heterogénea de los modos en los que se puede trabajar con las y los estudiantes en cada uno de los módulos / espacios curriculares. Tal como está presentado en los cuadros anteriores, no está pudiéndose ver que –probablemente, y a modo de ejemplo– en la semana 2, mientras una o un docente de uno de los Módulos de Formación General Integrada (FGI) trabaja los viernes a las 10 horas con el grupo de estudiantes, alguno o alguna de ellos y ellas, puede estar trabajando con la o el docente de Lengua y Literatura en relación con alguno de los contenidos en los que tenga dificultades; siempre y cuando se evalúe que el contenido abordado durante ese momento en el trabajo en el Módulo de FGI pueda ser abordado por esa o ese estudiante en otro tiempo.

Así también, en cada reunión quincenal del equipo docente se decidirá, conforme al avance del aprendizaje de las y los estudiantes, la posibilidad de permanencia en simultáneo de las y los docentes de los diferentes Espacios Curriculares en otras modalidades de trabajo[4]. Puede pensarse en talleres, seminarios, ateneos; es decir, otros formatos, diferentes a los que conocemos hasta ahora (y a los que inicialmente fueron planificados), en los que se puede concentrar una cantidad determinada de horas de trabajo de cada uno de esos espacios, de acuerdo con la propuesta de enseñanza. Esta lógica es opuesta a la que se impone cuando se organiza la enseñanza en torno a un horario fijo, en el que la propuesta se define a partir de la carga horaria y su distribución a lo largo de la semana.

Por otra parte, se señala la importancia de que docentes de la Formación General, aun cuando no tuvieran que trabajar cuestiones de su disciplina en el espacio/tiempo de la Formación Profesional, participen de dichas clases, para favorecer el proceso de comprensión de la especificidad, a fin de orientar el campo disciplinar que tienen a su cargo en la perspectiva de la familia profesional propia del trayecto formativo en cuestión. Esto significa compenetrarse con la propuesta y las particularidades de la misma, para diseñar su secuencia didáctica en torno a

[3] Aunque estén presentes, atendiendo a posibles intervenciones.

[4] La Res. CFE N° 93/09 "Orientaciones para la Organización pedagógica e institucional de la Educación secundaria Obligatoria" explicita en el punto 1.2, diferentes opciones para la Organización institucional de la enseñanza y las principales fortalezas de cada una.

situaciones problemáticas reales, que tendrá que afrontar el o la estudiante en el ejercicio profesional, otorgándole a dicha práctica la complejidad de una perspectiva propia de otro campo disciplinar.

2.2. REVISIÓN Y REFORMULACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN

Como se planteó en el Documento "Marco General. Parte 2: Organización y gestión curricular e institucional", quincenalmente las y los docentes de la institución (profesoras/es, coordinadoras/es, directivas/os) se reunirán para evaluar el avance de la propuesta de enseñanza y plantear las revisiones pertinentes en caso de que sean necesarios. Lo más probable es que en esas reuniones se advierta que los resultados esperados no necesariamente se estén logrando, ya sea por haber errado en la identificación del punto de partida, ya sea porque la variabilidad en los tiempos de aprendizaje de las y los estudiantes no permitió acompasar la enseñanza, ya sea porque….

Por lo tanto, la planificación de la enseñanza requiere permanentemente de ajustes que deberán ser decididos entre el equipo docente, en tanto que en la medida en que se modifica algo de lo programado en un espacio curricular/ Módulo, lo programado en el otro espacio se ve afectado. Así, queda evidenciado el carácter institucional que asume la enseñanza y el aprendizaje en la EPS; ambas cosas deben ser preocupación y ocupación de todas y todos las y los docentes.

En el trabajo con jóvenes en el nivel secundario, es común advertir que algunos aprendizajes propios de la escuela primaria no están disponibles; lo cual, muchas veces, afecta negativamente la posibilidad de aprendizaje de contenidos propios de la escuela secundaria que deben apoyarse en aquellos. En esos casos, la institución debe hacerse cargo de enseñarlos y debe responsabilizarse de que los aprendan; por lo tanto, la programación de la enseñanza quedará afectada y, por consiguiente, deberá reajustarse. Ante esas situaciones, ¿por qué no tener en cuenta la posibilidad de que la o el docente especialista en la enseñanza de esos contenidos plantee una propuesta intensiva y enfocada para reponer aquello que se identificó como no disponible? En ese ejemplo, entendemos que queda claro que no se suman ni se restan horas de un espacio ni de otro; sino que la propuesta evalúa permanentemente los aprendizajes de las y los estudiantes, y consecuentemente identifica aquello que se debe reponer, orientándose por las capacidades que se pretende que sean adquiridas por las y los estudiantes.

Otras veces, pueden presentarse situaciones en las que –en función de los tiempos de aprendizaje– el trabajo planteado despierte en las y los estudiantes intereses en profundizar algunas cuestiones y, por lo tanto, los tiempos planificados y actividades definidas por el equipo docente tampoco respondan a esta necesidad. En esas situaciones, seguramente mientras se lleva adelante la tarea, se estará volviendo a pensar la distribución del tiempo para encauzar la planificación.

2.3. Una propuesta posible…

A modo de ejemplo –y sin que sea considerado como única opción–, en el anexo I y II se presentan dos propuestas pedagógicas en las que se focaliza en capacidades profesionales específicas, capacidades básicas que deberán ser adquiridas por las y los estudiantes, los contenidos desde los cuales se trabajan las capacidades mencionadas, la duración probable de las actividades de enseñanza y aprendizaje, los referenciales de evaluación con los que se vincula, y los recursos que serán usados. La intención de esta presentación es la de visualizar los modos posibles en los que se piensa la articulación entre, al menos dos, unidades curriculares, a través de cada uno de los elementos mencionados.

Se sugiere la lectura de los anexos propuestos.

3) Acerca de la evaluación y la acreditación de los aprendizajes

Tal como se explicitó, los propósitos de la Educación Profesional Secundaria suponen definir otras modalidades de enseñanza, otros modos de organizar los tiempos de trabajo en la institución, y consecuentemente, otras modalidades de evaluación. Todo ello impone aprendizajes institucionales, así como aprendizajes de todas las personas integrantes de la institución y, por lo tanto, un proceso de trabajo entre las y los docentes para hacer posible su progresiva apropiación.

Es claro que, aun cuando se detallen las situaciones que pueden presentarse, resulta necesario advertir que, ante algunas situaciones no previstas, el equipo docente –profesoras/es, coordinadoras/es, equipo directivo– será quien, colaborativamente, defina criterios y procedimientos para su solución, sin perder de vista que las iniciativas que se tomen deberán contribuir al desarrollo de la enseñanza para el consecuente logro de los aprendizajes, y que deben resolverse en la propia institución.

A modo de ejemplo: la propuesta presentada en el anexo II propone en el ítem I a) “Midan el largo del dedo pulgar de la mano y expresen lo medido en milímetros. Anoten el *promedio* de las mediciones realizada por cada compañero”. Dicha consigna supone que las y los estudiantes conocen el concepto “promedio” y que saben cómo se calcula. Sin embargo, no siempre ése es un saber disponible en las y los estudiantes de los primeros años de escuela secundaria (aunque se haya enseñado durante la escuela primaria y en el primer año de escuela secundaria). En caso de que se advierta la ausencia de dominio de ese concepto por parte de las y los estudiantes, será necesario que la o el docente de Matemática aborde su enseñanza, para quienes se encuentren en esa situación.

Así como el equipo docente programa la enseñanza y los tiempos de trabajo, deberá programar, al mismo tiempo, la evaluación de los aprendizajes. Esto es: definir el conjunto de instancias (tipo y características de las situaciones), de procedimientos (tareas y actividades, periodicidad), y criterios de evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes, que se llevarán adelante en

cada período del ciclo lectivo; lo cual permitirá tomar las decisiones de reajuste de la planificación general de la propuesta. Cabe señalar que los criterios de evaluación definidos estarán ligados a la definición de las capacidades a ser adquiridas por las y los estudiantes, y enmarcados por los **referenciales de evaluación**[5].

Como se mencionó en párrafos anteriores, aun cuando se planifique cada uno de los ítems mencionados en relación con la evaluación de los aprendizajes, en muchas situaciones –más de las que podemos imaginar–, las condiciones de vida personales de las y los jóvenes y adolescentes se salen de los parámetros previstos, y aquellos tiempos y procedimientos definidos no son posibles de ser sostenidos, dado que el avance de los aprendizajes suele tomar un ritmo diferente al previsto, y se requiere volver a pensar cómo continuar con la enseñanza. Así, por ejemplo, alguna o algún estudiante por diferentes razones justificadas, no puede asistir a la institución durante un período determinado de tiempo (Por ejemplo, una estudiante que fue mamá, u otra/o que hace una changa), echando por tierra aquella planificación colectiva, y requiriendo una planificación singular. Es decir que el tema de la "asistencia" de las y los jóvenes a la institución, necesita una consideración y un apartado especiales en la programación.

3.1. Asistencia

De acuerdo con lo indicado en el "Marco General. Parte 2: Organización y gestión curricular e institucional", "*la Educación Profesional Secundaria ofrece alternativas de cursado para favorecer el ingreso, permanencia y egreso en base al reconocimiento de los recorridos previos tanto formativos como laborales y las condiciones de vida personales de las y los estudiantes*". Es decir que, desde esta concepción, el tema de la "asistencia" de las y los jóvenes a la institución, debe ser considerado en cada momento en que se planifique la enseñanza.

La afirmación anterior supone orientar el trabajo hacia la idea de que "*el cursado y aprobación se realice por espacio curricular superando el formato tradicional unificado del año escolar. De esta manera, es posible que la aprobación y promoción de los diferentes módulos o espacios curriculares pueda realizarse de forma independiente en tanto se respeten las correlatividades. A la vez, posibilita que las y los estudiantes conformen trayectorias personalizadas y flexibles a partir de combinar, según su recorrido previo y las acreditaciones alcanzadas, módulos/ espacios curriculares obligatorios y optativos, instancias de orientación, atendiendo a sus condiciones vitales*" ("Marco General. Parte 1. Lineamientos curriculares e institucionales para su implementación", ítem 5.1).

Por lo tanto, la aprobación de cada espacio curricular o módulo está asociada a la acreditación de la adquisición por parte de la o el estudiante de las capacidades que correspondan en cada

[5] Los referenciales de evaluación orientan y especifican los procedimientos y medios requeridos para llevar a cabo los procesos de obtención de evidencias/indicios que permitan dar cuenta de la adquisición de las capacidades por parte de las y los estudiantes. Explicitan, además, orientaciones generales en cuanto a los criterios y parámetros para juzgar y valorar esas evidencias/indicios en términos de capacidad lograda, parcialmente lograda o aún no lograda. Este tema es profundizado en el documento "Aportes a la discusión sobre: Reconocimiento de saberes - Acreditación diferida".

caso con independencia de los tiempos de cursada y/o instancias de encuentro presencial que ello demande; y, además, deberá reconocerse que los tiempos de acreditación de las unidades curriculares no siempre son monocrónicos (es decir, una o un estudiante puede acreditar uno de ellas, y no acreditar otra).

Entonces, la singularidad del recorrido que cada estudiante construya deberá sistematizarse de alguna manera para tener disponible la "foto" de su recorrido cada vez que se necesite armar su Plan de Trabajo Formativo.

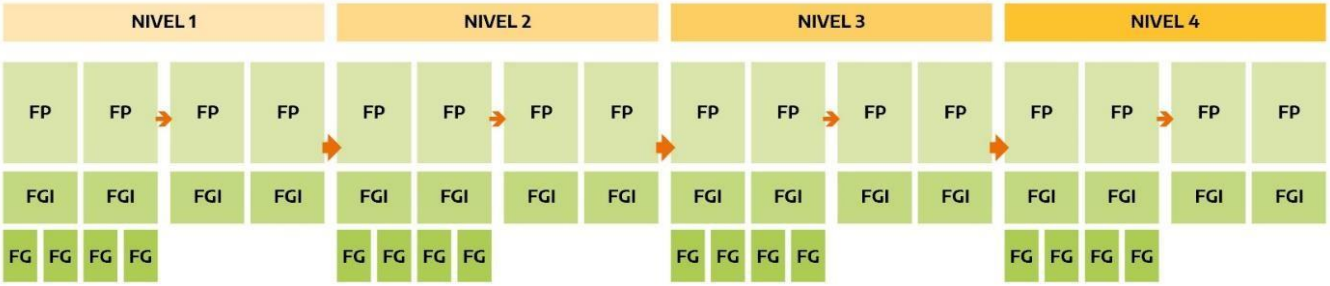
3.2. Sistematización de la información

De acuerdo con lo expresado en el "Marco General. Parte 2: Organización y gestión curricular e institucional" y lo dicho en el apartado anterior, es necesario que la institución lleve un registro de los procesos de aprendizaje de cada estudiante. En dicho registro deberán sistematizarse no sólo las unidades curriculares que puedan ser acreditadas a partir de los recorridos de las y los estudiantes en otras instituciones y/o trayectos, sino también es necesario sistematizar el proceso de la adquisición de las capacidades definidas como necesarias de ser adquiridas para aprobar cada unidad curricular y todas en su conjunto.

Sistematizar el acercamiento logrado por cada estudiante, en cada momento, permite el armado de un mapa curricular del grupo completo de estudiantes que participen de la oferta y de allí obtener una información más clara: por un lado, para la institución, porque puede pensar la planificación de la enseñanza de acuerdo a aquellos puntos de partida; y por otro, para cada estudiante, porque puede ver y apropiarse de su propio proceso de aprendizaje y comprender lo que ya adquirió y lo que se propone construir. Ese mapa –construido en base a las capacidades de cada módulo- brinda mayor claridad *sobre el lugar en el que está* en el proceso de aprender, que no es más ni menos que el "*Usted está aquí"* de cualquier mapa de ubicación.

Un modo posible de plasmar toda esa información es a través de una rúbrica (u otro dispositivo) que incluya las distintas capacidades correspondientes en cada caso –identificando la gradación–, así como una lista de chequeo que identifique los tipos de evidencias, indicios, y las formas de recolección que se han registrado.

Otro modo posible de hacerlo es a través de un esquema similar al siguiente:



En cada rectángulo, pueden agregarse las capacidades que se espera que logren los y las estudiantes. No obstante, será necesario definir la gradación de las capacidades más específicas –teniendo en cuenta que algunas de ellas no se logran en un solo nivel, sino que se continúan trabajando a lo largo de varios–, que le darán lugar luego a la acreditación de la capacidad completa.

3.3. Tiempos de revisita de contenidos: acreditación diferida

Desde la perspectiva que se propone en la Educación Profesional Secundaria es válido considerar que, en relación con la acreditación de saberes y la correspondiente aprobación de cada uno de los módulos/ espacios curriculares, al cabo del tiempo previsto para su cierre, el grupo total de estudiantes puede repartirse hasta en tres subgrupos: a) aquellas y aquellos que lo acreditan en los tiempos previstos por la planificación; b) aquellas y aquellos que están en condiciones de acreditarlo antes del tiempo estipulado; y c) aquellas y aquellos que necesitan más tiempo que el planificado y el correspondiente acompañamiento en la **revisita de los contenidos, pero abordados de diferente manera**, ya que la forma utilizada no le favoreció el aprendizaje deseado.

A esta última opción descripta, se la puede nombrar: *acreditación diferida,* en tanto que se entiende que, si bien en el tiempo propuesto la o el estudiante no llegó a adquirir las capacidades correspondientes, se dispondrá un espacio, un acompañamiento y un trabajo singular que le permitirá lograrlo en un tiempo diferido. Por lo cual, dicho tiempo deberá ser planificado: quiénes/ a cargo de qué docente/ en qué momentos/ con qué actividades, etc.

También hay que tener en cuenta, que aquellas capacidades no adquiridas a lo largo de una unidad curricular, se pueden seguir trabajando en otras, dando la posibilidad de acreditarlas de manera diferida. Sin embargo, la no adquisición de aquellas capacidades imprescindibles para poder abordar las siguientes, deberá ser trabajada de manera intensiva con tareas específicas para reponer aquello que no sucedió durante la cursada, dado que la no acreditación de las mismas impedirá el avance de nivel por parte de la o el estudiante.

Esta última definición de la propuesta se basa, tal como se explicitó en el “Marco General. Parte 2: Organización y gestión curricular e institucional”, en que “deben distinguirse aquellas capacidades que son imprescindibles de ser adquiridas en una unidad y un nivel curricular en función del régimen de correlatividades, de aquellas que pueden ser adquiridas en el transcurso de varias unidades curriculares”

ANEXO I. Articulación entre Ciencias Naturales y Mecánico/a de Motos

NIVEL I

EJE: *Desarrollo de la energía mecánica en las motos*

MÓDULO INTEGRADO: *Diagnóstico, reparación y mantenimiento de sistema de transmisión*

COMPONENTES TENIDOS EN CUENTA PARA PLANIFICAR EL MÓDULO INTEGRADOR

1) PROPÓSITOS:

a) Propósito del módulo *Diagnóstico, reparación y mantenimiento de sistema de transmisión*

Este módulo articulado tiene como propósitos que las y los estudiantes puedan reconocer en los procesos mecánicos desarrollados por el funcionamiento de las motos, la intervención de las máquinas simples en transmisión y modificación de los **movimientos** a través de los distintos componentes que las conforman y poder magnificarlos.



En este módulo se aplicará el propósito al sistema de transmisión desarrollado por las cajas de velocidades, desde el eje de entrada hasta el de salida, analizando sentidos de giros, inversiones de marchas y relaciones de transmisiones.

Se pretende que estas capacidades se transfieran a otros procesos mecánicos que se desarrollarán a través de la formación de Mecánico de motos, como ser el sistema de transmisión por piñón y corona.

b) Propósito de la integración

"Aplicar las características y condiciones de las máquinas simples para ser consideradas en las tareas de diagnóstico, reparación, mantenimiento y verificación de los sistemas de transmisión".

2) CAPACIDADES A DESARROLLAR Y PROFUNDIZAR EN EL MÓDULO INTEGRADO

Las capacidades profesionales del módulo *Diagnóstico, reparación y mantenimiento de sistema de transmisión* que se profundizan en esta integración son:

- Diagnosticar fallas de funcionamiento de componentes de los sistemas de transmisiones de motos para definir el alcance de la reparación.

- Reparar componentes de los sistemas de transmisiones de motos para alcanzar su buen funcionamiento.
- Mantener componentes de los sistemas de transmisión de motos para conservar su buen funcionamiento.
- Verificar el funcionamiento de componentes de los sistemas de transmisión de motos para garantizar su prestación.

Capacidades básicas a desarrollar en este módulo integrado son:

- Conocer la manifestación de la energía mecánica en energía potencial y energía cinética.
- Identificar el tipo de energía que está presente en un proceso mecánico.
- Interpretar el resultado del trabajo mecánico aplicado a través de las distintas máquinas simples.
- Utilizar las unidades más frecuentes para cuantificar y comparar cantidades de energía involucradas
- Construir conocimiento a partir del trabajo individual y colaborativo (con otras y otros estudiantes y docentes) a partir de hacerse preguntas, formular hipótesis, explicitar ideas, y argumentar basándose en evidencias.
- Comunicar conocimientos técnicos, en diferentes formatos, producidos colaborativamente o en forma individual

3) CONTENIDOS

Al planificar la integración de las dos formaciones, se deberá articular los siguientes contenidos:

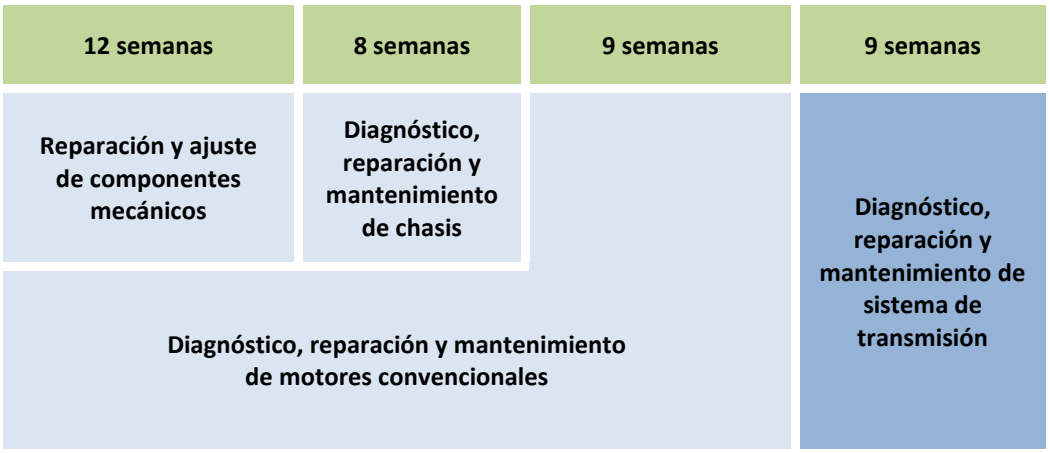
CIENCIAS NATURALES:
Máquinas simples, sus características y consecuencias de su aplicación.
Cinemática; Movimiento rectilíneo uniforme y variable. Unidades Movimiento circular. Velocidad tangencial. Unidades

MÓDULO *DIAGNÓSTICO, REPARACIÓN Y MANTENIMIENTO DE SISTEMA DE TRANSMISIÓN*
El funcionamiento de las cajas de velocidades y el desmontaje de sus componentes.

4) ESPACIO Y TIEMPO PARA REALIZAR LA INTEGRACIÓN

LUGAR para el desarrollo del módulo: Taller de motos y aula tecnológica.

TIEMPO: tomando como referencia el ejemplo presentado sobre la secuenciación de los módulos del primer nivel, el desarrollo del Módulo Integrado será a partir del mes de octubre.



5) DURACIÓN DEL MÓDULO

Se estima una duración del Módulo de 12 horas reloj, desarrollada con una frecuencia de dos horas por encuentro y en el transcurso de dos semanas.

6) REFERENCIAL DE EVALUACIÓN

Se espera que la o el estudiante al finalizar el Módulo Integrado "*desarrollo de la energía cinética en las motos"* sea capaz de:

Diagnosticar fallas en los sistemas de transmisiones de motos interpretando el comportamiento del sistema mecánico, identificando las máquinas simples que intervienen en los distintos mecanismos y las relaciones de movimientos, esfuerzos velocidades producidas; evaluando el comportamiento de cada máquina simple en particular, utilizando instrumentos y/o equipos de medición y control, realizando la calibración previa, aplicando métodos y protocolos de medición, interpretando y fundamentando los resultados obtenidos.

7) RECURSOS

5 cajas de velocidades de motos.
Elementos de medición: reglas, metros, calibres, goniómetros.
Herramientas de banco para el desarme (llaves, destornilladores, pinzas). Banco de trabajo.
Mesa de trabajo para grupos de alumnos. Pizarrón.
PC – cañón. – TV.
Calculadoras.

DESARROLLO DEL MÓDULO INTEGRADO

Presentación del problema a resolver:

Se necesita reparar la caja de velocidades de una moto cuya marca y modelo hace tiempo se ha dejado de fabricar y en el mercado no se encuentran repuestos.



La dificultad de la caja es que tiene engranajes rotos y necesitan ser cambiados. En el caso de no conseguir estos repuestos se debe cambiar la caja por otra equivalente.

Para poder determinar las características de la caja original se necesitaría conocer las relaciones de transmisión de cada una de las velocidades que desarrolla.

Con esta información puede localizarse una caja equivalente.

Por tal motivo el Mecánico de moto deberá desarmar la caja de velocidades y determinar las relaciones de transmisión.

Desafío

El grupo de alumnos que están cursando el módulo *Diagnóstico, reparación y mantenimiento de sistema de transmisión* tomarán este desafío y determinarán las relaciones de transmisiones de la caja de cambios original, para lo cual desarrollarán las siguientes actividades:

I. Reunidos en grupos de tres alumnas o alumnos recibirán una caja de velocidades de moto e instrumentos para medir dimensiones y herramientas para desarmar algún componente. Deberán describir cada una de las etapas que desarrollarán para obtener las relaciones de transmisión de cada velocidad que presenta la caja recibida: qué actividades realizan, qué herramientas emplean, qué datos obtienen, qué cálculos aplican, etc.



Para realizar esta actividad, si es necesario desarmar la caja de velocidades, cuentan con herramientas para realizar el desarme.

Completarán la siguiente tabla:

El resultado de esta tarea, deberán plasmarlo en un Power point para ser presentada ante sus compañeras y compañeros.

ETAPA	DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA
1	
2	
3	
4	
5	
…	
…	

El rol de las y los docentes es de asistencia personalizada y de intervención conjunta cuando sea necesario

II. Cada grupo expone las distintas ETAPAS definidas fundamentando las decisiones tomadas y los aciertos y dificultades que experimentaron.

Las exposiciones se realizarán según las siguientes reglas:

Primeramente, cada grupo expone la totalidad de las etapas consideradas. Finalizada la exposición el resto de las y los alumnos podrán realizar sus consultas o aportes

El rol de las y los docentes es de ser moderadoras y moderadores de la actividad e intervenir cuando sea necesario.

III. Finalizada las exposiciones grupales, entre todas y todos las y los alumnas y alumnos, deberán llegar a un acuerdo de cuáles serán las etapas que todos los grupos realizarán para determinar las relaciones de velocidades de la caja.

Podrá tomarse, en particular, una de las expuestas, o la combinación de dos o más propuestas expuestas o una totalmente diferente.

La definición de las etapas de trabajo será responsabilidad de todas y todos las y los alumnas y alumnos. El grupo elegirá a la compañera o el compañero que coordine la actividad.

El rol de las y los docentes es de ser moderadoras y moderadores de la actividad e intervenir cuando sea necesario.

IV. Acordada las etapas a realizar, cada grupo se pone a trabajar con su caja de velocidades.

Deberá anotarse todo el desarrollo de cálculo para ser expuesto

El rol de las y los docentes es de asistencia personalizada y de intervención conjunta cuando sea necesario

V. Finalizada la actividad anterior, cada grupo expone los resultados obtenidos, los aciertos y dificultades que han surgido.

El rol de las y los docentes es de ser moderadoras y moderadores de la actividad e intervenir cuando sea necesario.

VI. En forma individual contesten las siguientes preguntas.

a) ¿Qué problemas presentaría la moto si se anula la caja de velocidades y el motor se conecta directamente con la transmisión del rodado?

b) ¿Qué problemas presentaría la caja de velocidades si se modifica la cantidad de dientes en uno de los engranajes?

c) ¿Qué condiciones deben cumplirse para que los engranajes de una caja puedan acoplarse y lograr las diferentes velocidades?

VII. Compartan las respuestas.
El rol de las y los docentes es de asistencia personalizada y de intervención conjunta cuando sea necesario.

VIII. Reunidos en grupos de a tres estudiantes respondan la siguiente pregunta.
Si repitieran esta actividad ¿qué cuestiones mantendrían, modificarían, quitarían, agregarían?

IX. Compartan las respuestas.
El rol de las y los docentes es de ser moderadoras y moderadores de la actividad e intervenir cuando sea necesario.

X. Con todo lo desarrollado y experimentado en estas actividades, seguirán completando el manual de fallas, comenzado en Módulos Integrados anteriores incorporando las tablas de fallas relacionadas a las cajas de cambios. Para lo cual:

Reunido en grupos de tres alumnas o alumnos confeccionar la tabla de fallas de las cajas de cambio de las motos de acuerdo a la siguiente tabla

FALLAS EN LAS CAJAS DE CAMBIO DE VELOCIDADES DE LAS MOTOS

FALLA	MOTIVO	SOLUCIÓN	ENLACE para informaciones

Finalizado el trabajo, compartan la tabla, fundamentando los motivos de las fallas y sus soluciones, logrando confeccionar entre todos, una misma tabla.

El rol de las y los docentes es de ser moderadoras y moderadores de la actividad e intervenir cuando sea necesario.

XI. Incluyan las tablas acordadas en el manual de reparaciones que ya vienen confeccionando.

ANEXO II. ARTICULACIÓN ENTRE MATEMÁTICA Y MECÁNICO DE MOTOS

NIVEL I

EJE: *Dimensiones,* en la etapa de **IDENTIFICACIÓN DE LA DIMENSIÓN MÓDULO INTEGRADO** *Reparación y ajuste de componentes mecánicos*

COMPONENTES TENIDOS EN CUENTA PARA PLANIFICAR EL MÓDULO INTEGRADOR

1) PROPÓSITO DEL MÓDULO:

Este módulo articulado tiene como propósitos que las y los estudiantes puedan reconocer los sistemas de unidades: métrico decimal y el sistema inglés y realizar pasajes de un sistema a otro de dimensiones con valores enteros, fraccionarios o decimales.

El operar estos sistemas le permitirá identificar herramientas, repuestos y materiales en particular y en similitud dimensional.

2) CAPACIDADES A DESARROLLAR O PROFUNDIZAR

Las capacidades profesionales a profundizar por el módulo integrado *Reparación y ajuste de componentes mecánicos* son:

- Realizar mediciones de desgastes en los componentes mecánicos de las motos para definir el alcance del proceso de reparación que se aplicará.
- Operar distintas herramientas y equipos para realizar las reparaciones en los componentes mecánicos de la moto vehículo mediante uniones atornilladas, remachadas o soldadas

A través de: *"Aplicar los sistemas métrico decimal y anglosajón para identificar herramientas y componentes mecánicos*

Capacidades básicas a desarrollar en este módulo integrado son:

- Comprender a la medida como el proceso de comparar con una unidad determinada y, como consecuencia, la necesidad de explicitar cuál es esa unidad.
- Resolver problemas de medida que involucren el cálculo mental exacto o aproximado utilizando números racionales en su escritura decimal.
- Comprender a la medida como una construcción social e histórica.

3) CONTENIDOS:

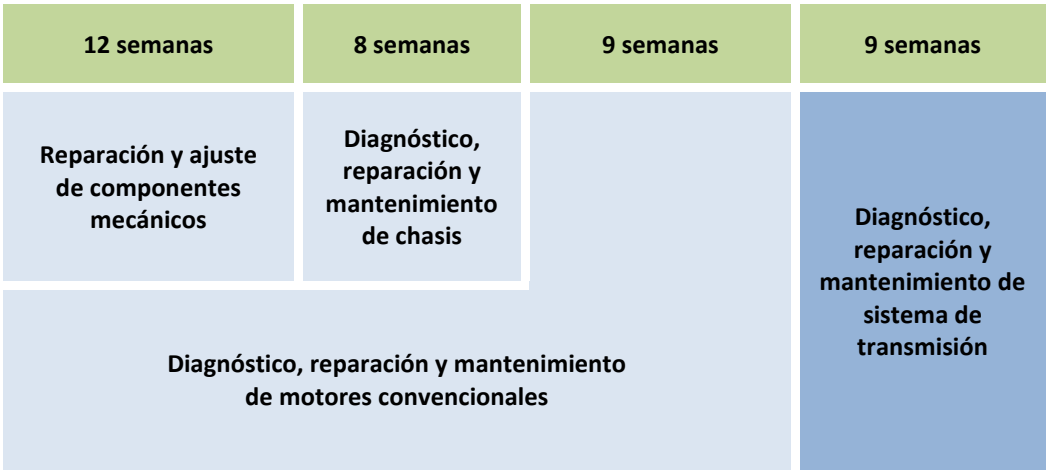
Para producirse esta integración, Matemática deberá haber desarrollado los siguientes contenidos: La medida a lo largo de la historia, la búsqueda de un patrón para medir, las convenciones. El sistema internacional de unidades de medida y operaciones con números decimales y fraccionarios.

Desde el módulo *Reparación y ajuste de componentes mecánicos* deberá haber desarrollado Instrumentos de control y medición: calibres, micrómetros, alesómetros, etc., e instrumentos de control: galgas, reloj comparador, etc. Técnicas de uso y calibración.

4) ESPACIO Y TIEMPO

LUGAR para el desarrollo del módulo: Taller de motos y aula tecnológica.

TIEMPO: según el esquema del ejemplo presentado sobre la secuenciación de los módulos del primer nivel, el desarrollo del Módulo Integrado será entre los meses abril – mayo.



5) DURACIÓN DEL MÓDULO

Se estima una duración del Módulo de 8 horas reloj, desarrollada con una frecuencia de dos horas diarias y en el transcurso de dos semanas.

6) REFERENCIAL DE EVALUACIÓN

Se espera que la y el estudiante al finalizar el Módulo Integrado "*Dimensiones - identificación de la medición"* sea capaz de:

- Aplicar el sistema métrico decimal y el sistema en pulgadas para definir dimensiones,

considerando las equivalencias entre sistemas, pasando de un sistema a otro cuando fuera necesario, expresando las dimensiones con valores enteros, fraccionarios o de forma decimal.

7) RECURSOS

Juegos de llaves combinadas milimétricas y en pulgadas.
Calibres, metros.
Mesa de trabajo para grupos de alumnos. Pizarrón.
PC – cañón - TV.
Calculadoras.

DESARROLLO DEL MÓDULO INTEGRADO

Problema central a resolver:
Para el ajuste de un tornillo, es lo mismo utilizar una llave fija de 9/16" que una llave fija de 14 mm. Fundamentar la respuesta.

Presentación del problema a resolver:

Si se observa el tablero de herramientas veremos que hay un conjunto de llaves que se identifican con un número (10, 11, 12, …) y otro conjunto de llaves que se identifican con una fracción (3/8, 11/16, ½, …). Serán las mismas llaves que se utilizarán para situaciones diferentes….

La pregunta es: *Para el ajuste de un tornillo, ¿es lo mismo utilizar una llave fija de 9/16" que una llave fija de 14 mm*?



Para resolver este problema se realizarán las siguientes actividades:

I. Reunidos en grupos de tres alumnas o alumnos realicen las siguientes actividades:

a) Midan el largo del dedo pulgar de la mano y expresen lo medido en milímetros. Anoten el promedio de las mediciones realizada por cada compañera y compañero.

b) Midan el largo de un pie y expresen lo medido en milímetros. Anoten el promedio de las mediciones de cada compañera y compañero.

El rol de las y los docentes es de asistencia personalizada.

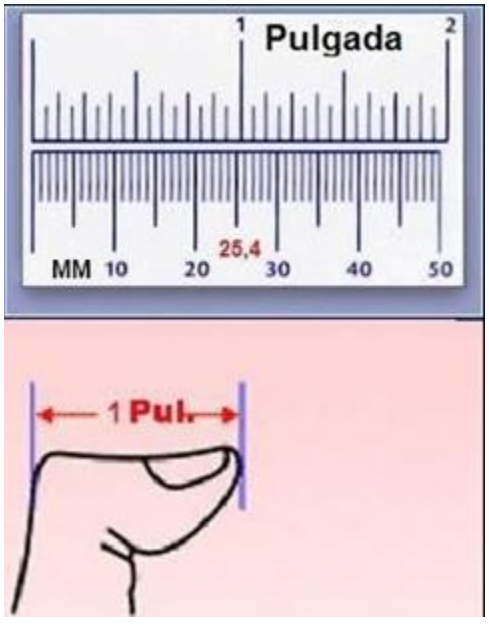
c) Realizadas las mediciones, compartir los resultados entre todos y todas las y los alumnas y alumnos y llegar a la conclusión de cuál es la medida de un pulgar y un pie de una alumna o alumno.

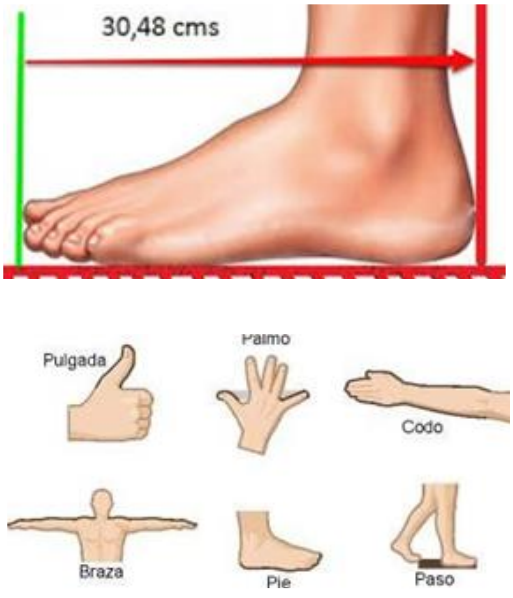
PULGAR DE LAS y LOS ALUMNOS – PROMEDIO:

PIE PROMEDIO DE UNA O UN ALUMNO:

El rol de las y los docentes es de moderación

II. Reunidos nuevamente en grupos de tres alumnas o alumnos respondan las siguientes preguntas:





a) ¿Qué representan cada una de estas figuras?

b) ¿A cuántos milímetros equivale una pulgada?

c) ¿Con qué símbolo se expresan las pulgadas?

c) ¿A cuántos milímetros equivale un pie?

d) ¿A cuántas pulgadas equivale un pie?

El rol de las y los docentes es de asistencia personalizada

Compartir las conclusiones entre todas y todos las y los alumnas y alumnos.

El rol de las y los docentes es de moderación y aclarar o corregir conceptos si fuera necesario

III. Reunidos nuevamente en grupos de tres alumnos y alumnos completen la siguiente tabla:

DIMENSIONES EN PULGADAS	**EQUIVALENCIAS EN mm**
3”	
1,5”	
	101.6mm
¼”	
	12.7mm
2 1/2”	
	19.05 mm
0.5”	
1.25”	
3/8”	
	50.8mm

El rol de las y los docentes es de asistencia

Terminado de completar la tabla:
Compartir con todas y todos las y los alumnas y alumnos los resultados obtenidos, los aciertos y las dudas o dificultades.

El rol de las y los docentes es de moderación y aclarar conceptos si fuera necesario

IV. Reunidos nuevamente en grupos de tres alumnas y alumnos completen la siguiente tabla que contiene la lista de las llaves del tablero de herramientas con sus dimensiones en pulgadas:

LLAVES COMBINADAS	**EQUIVALENCIAS EN mm**
¼”	
5/16”	
3/8”	
7/16”	
½”	
9/16”	
5/8”	
11/16”	
¾”	
7/8”	
1”	

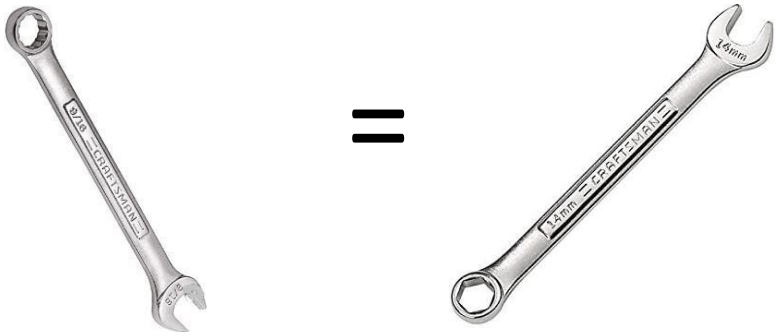
El rol de las y los docentes es de asistencia personalizada

Finalizado el trabajo. Compartan con todas y todos las y los alumnas y alumnos los resultados obtenidos, las dificultades y aciertos que han tenido

El rol de las y los docentes es de moderación y aclarar conceptos si fuera necesario

V. Reunidos nuevamente en grupos de tres alumnas y alumnos respondan la pregunta inicial y fundamente la respuesta:

Para el ajuste de un tornillo, es lo mismo utilizar una llave fija de 9/16" que una llave fija de 14 mm. Fundamentar la respuesta



Respondan estas preguntas:

a) Equivalen lo mismo expresar, tachar lo que corresponde**:**

1) **0.5**" o **½"** o **12.7**mm	SI	NO
2) **3/8"** o **9.525mm** o **0.375"**	SI	NO
3) 0.625" o 5/8" o 19.05mm	SI	NO

b) Indiquen dos equivalencias que expresen la misma dimensión

El rol de las y los docentes es de asistencia personalizada

Finalizado el trabajo. Compartan con todas y todos las y los alumnas y alumnos los resultados obtenidos, las dificultades y aciertos que han tenido

El rol de las y los docentes es de moderación y aclarar conceptos si fuera necesario

República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional
1983/2023 - 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

Hoja Adicional de Firmas
Informe gráfico

Número: IF-2023-140886096-APN-SGCFE#ME

CIUDAD DE BUENOS AIRES
Lunes 27 de Noviembre de 2023

Referencia: RES 463 -ANEXO -Aportes para la programación -3

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 26 pagina/s.

JAIME PERCZYK
Ministro

Ministerio de Educación

Educación Profesional Secundaria

Módulos de Formación General Integrada

MÓDULOS DE FORMACIÓN GENERAL INTEGRADA[1]

Los módulos de Formación General Integrada tienen, en su conjunto, como propósito central la construcción de las nuevas ciudadanías por parte de las y los estudiantes; por ello están pensados en proyección durante los cuatro niveles y con una perspectiva interdisciplinar.

¿Qué entendemos por "construir nuevas ciudadanías"?

Se trata de la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y solidaria, por lo que presentan y hacen lugar a una agenda de temas relevantes y significativos vinculados a la intención de favorecer la conformación de subjetividades comprometidas con su contexto local, regional y temporal y con posibilidad de proyectar intenciones y acciones para mejorar la vida en común, entendida como el acceso equitativo, uso y construcción responsable de lo común.

Refiere, entonces, a una ciudadanía activa y participativa que advierta las problemáticas y los desafíos junto con otras y otros en su propio territorio; es decir, una ciudadanía situada que considere realidades regionales y globales que impactan en los desarrollos locales, que reflexione, discuta y se proponga alternativas para la mejora y/o transformación en perspectiva de una nación soberana.

Por eso, en la progresión, se proponen siete (7) módulos de Formación General Integrada, seis de ellos cuatrimestrales en cada uno de los primeros tres niveles, y un único módulo anual para el último nivel. Ellos son:

- Nivel 1: Educación y Trabajo: mi encuentro con la EPS / Construyendo Identidades.
- Nivel 2: Ciudadanías y Sociedad de consumo / Ciudadanías y tecnologías.
- Nivel 3: Problemáticas socioambientales / Lo público y lo privado: políticas de cuidado.
- Nivel 4: Identidad, participación ciudadana y territorio.

Dichos módulos se orientan a promover la formulación de interrogantes críticos en el "aquí y ahora" por parte de las y los jóvenes en su comunidad. De esta manera, desde el diseño curricular de la EPS, no sólo se propone lo que debería ser una situación a resolver para pasar consecuentemente a las acciones que se pueden realizar, sino que se promueve un nuevo formato áulico: el "estar" en la situación identificando y desnaturalizando las problemáticas,

[1] **Módulos de Formación General Integrada:** Se constituyen para dar cuenta de problemáticas que, para su comprensión más genuina y profunda, requieren de campos de conocimiento presentados articuladamente en torno a un problema, proyecto, asunto relevante para el campo de conocimiento y/o la profesionalidad en la que se está formando. Estos módulos integran dos o más campos disciplinares de la Formación General a partir de situaciones problemáticas y/o ejes temáticos relevantes en términos de la/s disciplina/s; así como de cuestiones relativas a los contextos social, productivo, económico, cultural, el desarrollo científico y tecnológico productivo local, regional, nacional y, eventualmente, internacional. (*Marco General de la EPS. Parte 1 Lineamientos curriculares e institucionales para su implementación).*

conociendo los diferentes actores, sujetos y organizaciones de la comunidad, y acompañando en la reflexión y la acción hacia una ciudadanía situada.

Desde esta perspectiva, el aula se amplía, se "estira" en y hacia la comunidad y promueve en las y los estudiantes una mirada renovada y acompañada por la escuela. Promover y procurar la inserción en la comunidad desde la generación de conocimiento, es un camino que orienta el abordaje de los contenidos de las distintas áreas que se van trabajando hacia la reflexión y toma de conciencia; como también, hace posible ligarlos con el hacer, con aquellas prácticas promotoras de una comunidad emancipadora, sustentable e inclusiva.

Estos diálogos y caminos entre la comunidad y la escuela invitan a construir presentes y futuros más justos e igualitarios, que requieren conformar una agenda de temas y situaciones relativos a la vida en común y en permanente actualización. Y la institución asume allí una responsabilidad política y ética, en tanto promueve una mirada crítica del mundo y un compromiso en la transformación de las relaciones sociales en las que necesariamente está involucrada.

Estudiantes de una escuela inserta en una comunidad, donde inscriben su propia experiencia en los procesos colectivos que se desarrollan, estarán motivados a generar mayor identidad y pertenencia, y podrán pensar un nosotras y nosotros, superador de las distintas formas en las que se expresan el individualismo y aislacionismo que, en muchos sentidos, se expresan en nuestra sociedad actual.

¿Qué entendemos por "perspectiva interdisciplinar"?

La búsqueda de la integración de disciplinas y áreas colabora en la construcción de esta nueva ciudadanía. La perspectiva interdisciplinar y con arraigo en la comunidad supera los compartimentos estancos, pone a dialogar diversos saberes, contribuyendo de ese modo a la construcción o elaboración de esquemas de pensamiento más complejos, que posibilitan discurrir entre distintas disciplinas, como así también a vincular, esas construcciones teóricas con realidades próximas y no tan próximas. Todo ello con los propósitos de pensar, comprender y eventualmente transformar las prácticas sociales (de distinto orden) vigentes.

Se hace evidente que la realidad presenta problemas, tópicos, ideas y situaciones que superan los límites de las disciplinas; por lo tanto, la escuela debe abrir sus formatos escolares en espacios donde las y los estudiantes requieran manejar conceptos, procedimientos de diferentes disciplinas para comprender y analizar desde una mayor complejidad para proponer soluciones a los desafíos que las realidades actuales y emergentes presentan.

Una estrategia semejante permite develar con mayor facilidad dimensiones éticas, políticas y sociales y culturales, que las miradas exclusivamente disciplinares no logran evidenciar. Hay problemáticas y tópicos en este mundo global en los que todo –o casi todo– está relacionado, y ninguna dimensión puede ser adecuadamente comprendida al margen de las demás. Y, paradójicamente, sus efectos y repercusiones se nos presentan situadamente, ligados a nuestro devenir en un territorio, en un barrio y en una familia. La comprensión de los temas relevantes

para esta realidad desaconseja la fragmentación excesiva en asignaturas. El modo en que los contenidos de la enseñanza son organizados y presentados tiene un impacto muy importante en los modos en que se configuran en quienes aprenden, en los esquemas de pensamiento que se van conformando y que –a partir de las relaciones establecidas– actúan como analizadores de la realidad que se procura comprender. A mayor compartimentación de los contenidos, más difícil puede llegar a hacerse su comprensión, ya que la realidad se desdibuja, se tensiona, se imbrica y yuxtapone cada vez más.

La organización del conocimiento interdisciplinar obliga a la toma en consideración de modelos de análisis mucho más potentes que los que son típicos de una única disciplina, por la complejidad de los problemas que se plantean en las sociedades actuales. Pero también, se trata de una discusión epistemológica sobre los límites entre las distintas disciplinas y organizaciones del conocimiento para alcanzar saberes productivos, inclusivos, sustentables y emancipadores. Así, la comprensión de cualquier fenómeno social, por tratarse de una realidad multidimensional, requiere considerar informaciones de distintas dimensiones. La interconexión entre las distintas naciones, gobiernos, políticas y estructuras económicas y sociales obligan también a análisis más integrados, en los que se tomen en consideración todas las dimensiones de manera interrelacionada. Desde aquí, es posible indagar y profundizar acerca de "lo común" como asuntos *en común* que hacen a esas ciudadanías críticas que se procuran construir.

Lo interdisciplinario orienta su tarea a la construcción y desarrollo de capacidades que liguen/relacionen los conocimientos con prácticas sociales, saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores, culturalmente inclusivos y ecológicamente sustentables.

La problematización del contexto a nivel federal que se propone busca que en las propias aulas se planteen y trabajen las situaciones problemáticas situadas que visibilicen la relevancia de la temática en la comunidad.

Asimismo, una metodología interdisciplinaria habilita a que haya distribución de tareas dentro del grupo en pos del proyecto de acción. Y a su vez, todos saben que están trabajando para la realización del proyecto común. Eso evita que "algunos trabajen y otros miren" y da lugar a que se generen distintas actividades para el mismo proyecto.

¿Qué entendemos por "pensar en proyección durante los cuatro niveles"?

Teniendo en cuenta todo lo anterior y pensando en la trayectoria de las y los jóvenes y adolescentes durante los cuatro niveles en la EPS, resulta oportuno programar el trabajo que les permita construir nuevas ciudadanías en conformidad con una determinada progresión.

Este documento tiene la intención de compartir un modelo de diseño curricular, que resulta del trabajo entre especialistas de cada una de las áreas y que habilita a establecer relaciones con la propuesta de la Formación Profesional. Además, cada jurisdicción o institución educativa podrá decidir qué situaciones problemáticas "situadas" conviene trabajar, a partir de las temáticas planteadas en cada módulo de la Formación General Integrada.

Asimismo, se entiende que la propuesta presentada podrá ser insumo de un trabajo de profundización en todas o en algunas de las áreas de la Formación General.

Para alcanzar tales intencionalidades, es pertinente trabajar en cada módulo con las y los jóvenes y adolescentes proponiendo la reflexión, el análisis y estudio de una situación comprendida como problema o bien a partir de algún/os caso/s, su relación con lo personal y con el contexto en el que viven, y finalmente pasar a definir diferentes alternativas de solución o mejora que puedan proponerse como una posible acción participativa en el territorio.

En el **Nivel 1**, el módulo de *Educación y Trabajo: mi relación con la EPS* propone a los y las estudiantes partir de sus experiencias educativas y laborales y/o la de sus entornos cercanos, compartir sus diversas trayectorias y experiencias y analizar su vinculación con los contextos socio económicos y políticos más amplios (locales, regionales y, eventualmente, nacionales). De forma tal que puedan comprender(se), resignificar las experiencias educativas y laborales previas y renovar las expectativas respecto de sí y como grupo para comenzar la nueva propuesta formativa que constituye la Educación Profesional Secundaria.

En el módulo *Construyendo Identidades* se recuperan y profundizan los análisis y reflexiones del módulo anterior en clave de la "noción de identidad" considerada transversalmente y a través de las diversas dimensiones y debates que la configuran. Se trata de una noción (la de identidad) y de una perspectiva (compleja y transversal a diversas problemáticas) que contribuye a la formación de nuevas ciudadanías, en tanto se propone que los y las estudiantes puedan valorar y respetar las diferencias y diversidades como condición imprescindible para la configuración de una sociedad más democrática.

En el **Nivel 2**, el módulo *Ciudadanía y sociedad de consumo* se replantea la forma de ser ciudadanos y ciudadanas, de ejercer los derechos y las responsabilidades como sujetos consumidores en el contexto actual de la economía global, las transformaciones tecnologías y las comunicaciones digitales, la globalización de la cultura; cuestiones que coexisten con las enormes desigualdades entre países, la falta de acceso a los de derechos humanos básicos (salud, vivienda, trabajo, educación…) y las consecuencias y el impacto en el ambiente.

En el mismo nivel, en el módulo *Ciudadanías y Tecnología* se continúa con la propuesta de conformar una ciudadanía activa y crítica a partir de revisar los enfoques más tradicionales que se tienen respecto de las tecnologías, sus implicancias sociales en las dinámicas de inclusión / exclusión en distintos ámbitos sociales (trabajo, educación, salud, ambiente, comunicación, producción, vida cotidiana, entre otras); así como si tecnologías presentes en diferentes ámbitos favorecen u obstaculizan formas democráticas, inclusivas y sostenibles de la vida en las comunidades.

En el **Nivel 3**, los módulos *Problemáticas socioambientales y Lo público y lo privado: políticas de cuidado* retoman de forma crítica la tensión existente en el mundo globalizado entre crecimiento-desarrollo-apropiación de los recursos naturales y el cuidado del ambiente. Se amplía y profundiza el concepto de sustentabilidad, que fue tratado en los niveles previos, desde

aspectos más integrales (éticos, políticos, sociales, físico-biológicos) en base a los problemas ambientales más significativos a nivel mundial como en América Latina (pérdida de biodiversidad, de los suelos fértiles, la contaminación del agua, el cambio climático, el manejo de los residuos, entre otros). Se analizan las discusiones presentes referidas a la temática elegida y las diferentes respuestas y acciones que, a nivel de la sociedad civil, los organismos no gubernamentales y desde las políticas de Estado se conforman para procurar y desarrollar políticas activas de gestión ambiental sostenible. Asimismo, se propone analizar la tensión entre lo público y privado en el ámbito de la salud, la vivienda, la tierra, la educación y el trabajo en el nivel local como regional, nacional y mundial, y considerando los efectos de la presencia (o ausencia) del Estado, expresado en políticas de cuidado de los derechos ciudadanos.

En el **Nivel 4** se trabaja el módulo *Identidad, Participación ciudadana y Territorio*, en que se propone la integración de los temas estudiados en los otros niveles, a través de la elaboración e implementación de un proyecto colectivo que parta de la identificación de una situación problemática local o regional, que implique un trabajo de investigación, análisis y la búsqueda de alternativas posibles de solución o de abordaje, considerando la viabilidad de la implementación del mismo en forma completa o parcial, de acuerdo a los tiempos y recursos posibles dentro del ámbito escolar. Se trata de aprender de manera integrada, en situación y a través de un proyecto.

Proponemos a continuación un esquema que permite visualizar la vinculación entre los propósitos que se espera alcanzar, con los temas elegidos en cada nivel.

NIVEL	Módulos	Propósito
1	Educación y Trabajo: Mi encuentro con la EPS.	Se propone visibilizar y desnaturalizar las diversas trayectorias escolares de las y los estudiantes de cada comisión y sus experiencias en relación al mundo del trabajo –sean propias o del entorno cercano–, desde la concepción de sujetos de derecho y en clave de la "noción de identidad".
	Construyendo identidades.	Aborda la temática de identidad –personal, regional y nacional–, desde la perspectiva de derecho, de respeto a las diversidades y como proceso de construcción, con anclaje histórico.
2	Ciudadanías y sociedad de consumo.	Se orienta a trabajar la noción de "construcción de una ciudadanía crítica y participativa" frente a los transformaciones socio-económicas y tecnológicas, orientada hacia la valoración del consumo responsable y la búsqueda de la equidad social.
	Ciudadanía y tecnología.	
3	Problemáticas socioambientales.	Dando continuidad al módulo anterior y en referencia a lo público, en este caso se propone trabajar la profundización de la consciencia en torno a la problemática socioambiental y la necesidad de cuidar el ambiente como parte del ejercicio de una ciudadanía responsable.

	Lo público y lo privado: Políticas de cuidado.	Se orienta a la toma de conciencia de las dimensiones de lo privado y lo público, con un sentido de responsabilidad social. Por otro lado, trabaja en torno a alguna de las políticas públicas referidas al cuidado –de acuerdo a la relevancia o significatividad que la misma cobra en cada lugar–, analizando condiciones de acceso, satisfacción del derecho, inequidades.
4	Identidad, Participación ciudadana y Territorio.	En tanto culminación y compilación de lo trabajado a través de los tres niveles anteriores, este módulo se propone, el trabajo a partir de la identificación de una problemática local, el armado de un proyecto con impacto en la comunidad y su implementación, como oportunidad de ejercer la ciudadanía como sujetos protagonistas de la transformación necesaria.

Cabe aclarar que la propuesta entiende que el trabajo con todos y cada uno de los temas planteados no tendrá un tratamiento acabado en cada módulo, sino que será retomado en cada una de las instancias formativas.

Encuadre general a los módulos de FGI

En este apartado se retomarán algunas de las notas distintivas de los módulos de FGI que encarnan en cada uno de ellos, para hacer referencia posteriormente al encuadre general y capacidades propias de cada uno considerando la secuencialidad propuesta por niveles y cuatrimestres.

La integralidad (a partir de la cual se componen los módulos de FGI) se comprende y expresa a partir del modo en que la interacción de las diferentes disciplinas convocadas contribuye a pensar, analizar, intercambiar y comprender de manera más compleja, cuestiones o situaciones problemáticas; permitiendo de este modo encontrar respuestas (no únicas) a las mismas.

Los elementos que caracterizan y constituyen los módulos de FGI deberán estar comprendidos en dos sentidos complementarios: por un lado, la interacción de las diferentes disciplinas convocadas -y de ese modo contribuir a pensar, analizar y comprender de manera más compleja aquello de lo que este módulo se trata-; y por otro, partir de un sujeto y un contexto.

Estas consideraciones hacen lugar a tres notas que marcan identitariamente a la EPS y que justifican y argumentan en favor de la existencia de la FGI Ellas son:

1) La relevancia del contexto: Una institución educativa en interacción con el contexto –a partir de una situación problemática que genera aprendizajes situados en un tiempo y espacio presentes– permite una comprensión compleja y habilita a un mayor compromiso con el contexto social y cultural en el que dicha institución está inserta y con posibles proyecciones hacia otros ámbitos.

2) El particular sentido de “aprender haciendo” en el marco de un curriculum diseñado por capacidades no sólo exige “conocer los saberes” sino también ponerlos en juego de una manera específica en un contexto. Así el conocimiento es construido por los sujetos interactuando con el contexto –comprendido en sentido amplio–, resultando, así, un conocimiento que se pone “en situación” y adquiere sentido y significatividad genuina para la vida personal y la vida en sociedad. El vínculo pedagógico se conforma, desde esta perspectiva, contribuyendo a la formación de estudiantes que en su trayectoria educativa ejercitan y aprenden una ciudadanía activa, consciente y responsable de su presente.
3) La convicción de que en esa interrelación se ponen en juego y entrelazan: *capacidades* que, en tanto objetivos de aprendizaje complejos, están ligadas siempre a acciones-reflexiones-problematizaciones acerca de una práctica en sentido amplio; *la situación problemática* que, ligada a esas capacidades, encuentra en la propuesta didáctica las pistas y orientaciones de cómo enseñar; y *los contenidos disciplinares* que aportan las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, y Lengua y Literatura para avanzar en la construcción de las posibles respuestas.

Nivel I

“Educación y trabajo: Mi encuentro con la Educación Profesional Secundaria.”

Este módulo interdisciplinar parte de una situación problemática centrada en las y los estudiantes –de una comisión de la EPS– y en sus contextos. En este caso, dicha situación se centra en ***cómo visibilizan las y los estudiantes de una comisión, sus diversas trayectorias escolares y las posibles vinculaciones que ellas y ellos, o su entorno cercano, pueden tener o haber tenido con el mundo del trabajo.***

En este marco, se dispone una labor compartida de las y los docentes en el aula y propuestas de enseñanza que partan de **sucesivas problematizaciones y reflexiones sobre las experiencias escolares y laborales de las y los jóvenes que comienzan a cursar esta oferta educativa.** El propósito de tales reflexiones y problematizaciones es ampliar la mirada respecto a las trayectorias educativas discontinuas, desarticuladas o interrumpidas, poniéndolas en relación crítica con las lógicas económicas, sociales y educativas que, en diferentes escalas, pueden contribuir a comprender, desde otras razones y lógicas, las propias historias de vida y proyectar nuevas motivaciones y nuevos sentidos para volver a la escuela.

En una perspectiva general se advierte que, socialmente, son variados y disímiles los modos de entender y explicar las causas de las trayectorias educativas discontinuas, interrumpidas de las y los estudiantes. Sin desconocer la complejidad y multicausalidad de factores intervinientes (cuya explicitación excede esta presentación) es posible identificar algunas voces, que encuentran las razones de esas discontinuidades o interrupciones en las familias y en su entorno social y cultural. Otras, amplían la mirada respecto de esas razones, y comprenden las discontinuidades o interrupciones en relación con ciertos rasgos de inflexibilidad del sistema educativo y los desencuentros que se suscitan respecto de las condiciones y situaciones personales y vitales de muchas o muchos jóvenes. Por su parte, algunos de los protagonistas sitúan estas realidades e incorporan la propia organización escolar como obstáculo para continuar sus estudios, impidiéndoles atender en simultáneo, situaciones personales, familiares y sociales que les atraviesan. A pesar de estos dilemas y contradicciones, la escuela en general y la ETP en particular, **sigue siendo un lugar de referencia para las y los jóvenes y sus familias**, generando representaciones de un “mejor futuro” educativo y sociolaboral.

Todas esas voces y sus explicaciones, sin duda, han tenido algún impacto en las y los estudiantes que ingresan a la EPS, incidiendo en los modos en que ellas y ellos se autoperciben como estudiantes.

La idea de “encuentro”, presente en el título del Módulo, supone también que las y los estudiantes conozcan de qué se trata la EPS como propuesta educativa, cuáles son sus características principales, sus semejanzas y diferencias con la escuela que ellos han transitado, qué pretende posibilitar y a qué invita y que pone en valor el “aprender haciendo” que caracteriza a la Formación Profesional.

El módulo se orienta a que las y los jóvenes puedan revisitar, problematizar su trayectoria escolar y desde otras perspectivas, **desnaturalizar el hecho de asumir como propias las responsabilidades por las discontinuidades e interrupciones** y, con ello, contribuir a que se reconozcan y valoren como sujetos de derecho a la educación y a un trabajo digno, en el marco de los derechos de todos y todas los y las trabajadores. La presencia de la interdisciplinariedad en la construcción del módulo posibilitará dar complejidad a esa problematización.

Se trata, también, de valorar la educación en general y la Educación Técnico Profesional en particular como condición de posibilidad para un mejor trabajo –trabajo decente– y mejores condiciones de vida. Asimismo, se trata de reconocer que estos (así como otros) derechos son el resultado de conflictos y luchas sociales a lo largo de diferentes momentos históricos a nivel nacional, regional e internacional.

De esta manera, el módulo busca, a la vez, resignificar las experiencias educativas y laborales previas y renovar, refundar las expectativas respecto de sí y como grupo para comenzar la nueva propuesta que constituye la Educación Profesional Secundaria. Una invitación, un viaje personal y colectivo a transitar una experiencia en la que los distintos tipos de saberes se articulan en un mismo entorno formativo cargado de significatividad.

Capacidades básicas[2]

- Reflexionar y analizar las propias experiencias educativas (modos de aprender y estar en las escuelas), sus limitaciones y posibilidades; reconociéndose como Sujetos de derecho a la educación.
- Confrontar los puntos más significativos de las experiencias escolares previas con aquellas que propone la EPS.
- Reflexionar y analizar las experiencias propias o del entorno cercano en relación con el mundo del trabajo.
- Analizar las principales características y tensiones del mercado de trabajo con especial énfasis en el sector para el que se están formando. (*)
- Leer e interpretar diferentes modos de representación de la información relacionada con el mundo de la educación y del trabajo.
- Producir textos personales vinculados a sus experiencias escolares y/o laborales.[3]
- Comprender el proceso de construcción socio-histórica de los derechos y deberes de las y los ciudadanas y ciudadanos y de las y los trabajadoras y trabajadores, su impacto en la calidad de vida, la salud y el bienestar social. (*)

[2] Se aclara que, particularmente las capacidades destacadas con (*) por su complejidad continuarán siendo trabajadas en módulos posteriores.

[3] Las capacidades ligadas a la producción textual en diferentes géneros discursivos, formatos y tipos textuales serán trabajadas a lo largo de toda la trayectoria de la EPS.

- Identificar y analizar las diversas barreras para el acceso y la participación (de género, discapacidad, grupos étnicos, grupos migrantes) y formas de discriminación en el ámbito educativo y laboral.
- Identificar y valorar las condiciones de ambiente y trabajo en diferentes sectores socioproductivos y con especial énfasis en el sector para el que se forman. (*)

Construyendo Identidades

Para este módulo se propone la implementación de un proyecto de acción en la institución o en organizaciones del barrio, que tenga una vinculación con la realidad social presente. Se puede pensar inclusive en un proyecto que se inscriba en un territorio más amplio, por ejemplo: en un grupo humano definido por su lugar de residencia y dotado de una identidad, una historia y un conjunto de representaciones comunes.

En el módulo de Formación General Integrada anterior (“Educación y Trabajo: Mi encuentro con la Educación Profesional Secundaria”) se ha indagado, desnaturalizado y reflexionado –en el marco de la perspectiva de sujetos de derecho– acerca de las experiencias educativas y laborales con las que llegan las y los estudiantes, su particular y personal encuentro con la EPS, sus características y las razones o motivos que hicieron lugar a que tales trayectorias vitales se configuraran del modo en que lo hicieron. A la vez, la idea de “encuentro con la EPS” procura poner esas trayectorias en la doble perspectiva del contexto pasado-presente (cómo llegamos a este punto de encuentro) así como de futuro (qué nuevas experiencias propone y qué perspectivas abre la institucionalidad de la EPS).

En ese módulo previo, la cuestión de las identidades ha sido trabajada tangencialmente a partir de las trayectorias escolares previas (¿cómo he sido como estudiante?), posibles experiencias laborales y vitales que han marcado y constituido a cada una y cada uno hasta el momento de su llegada a la EPS. Habiendo transcurrido ese módulo inicial (“Educación y Trabajo: Mi encuentro con la Educación Profesional Secundaria”) algo de esa identidad de llegada seguramente estará afectada por “ser/estar siendo una o un estudiante de la EPS” y las nuevas experiencias educativas, sociales y vitales que ella ofrece. Este recorrido es un antecedente que debería ser recuperado para trabajar el módulo “Construyendo identidades”.

Teniendo en cuenta lo dicho en el párrafo anterior, este segundo módulo interdisciplinar recupera, en otra perspectiva la idea de que la escuela es un espacio para la juventud, que debe brindar mejores oportunidades para incorporarse y pensarse como sujetos de derecho a la educación.

Las y los jóvenes forman parte de una sociedad que está expuesta a los efectos que producen determinados poderes configuradores de identidades. Entre ellos, las redes sociales, con la ambigüedad que les es propia –en tanto propician un juego de exposición y anonimato–, más allá de otros usos y sentidos, con frecuencia los exponen y les permiten entrar en las vidas de los demás. Esto impacta sin dudas en los modos en que las identidades juveniles tienden a

construirse; muchas veces a partir de modelos de cuerpos, de estilos de vida y de consumo que circulan en las redes sociales y en los medios masivos de comunicación social que cobran aún más fuerza en tanto se presentan como neutrales, naturales. Se trata de una identidad cristalizada, inalcanzable en razón de los múltiples patrones de éxito que la constituyen y, a la vez, presentada como decisión personal a la mano de todas y todos. Es decir, una rica y variada fuente de recursos simbólicos no neutrales con los que las y los jóvenes y adolescentes interactúan en la elaboración de la propia identidad, pero direccionados en un sentido determinado, y del cual no son necesariamente conscientes.

El compromiso con la formación de ciudadanía crítica que se propone particularmente a partir de los módulos de FGI, requiere asumir y afrontar el desafío de fortalecer en las y los estudiantes una mirada crítica en torno a esos poderes configuradores de identidades, y promover la toma de decisiones personales respecto del proceso de construcción de la propia, teniendo presente la dimensión de la sociedad que integramos también como activos constructoras y constructores de identidad colectiva.

Asimismo, es necesario que en el ámbito educativo se genere un espacio de respeto y confianza, que haga claro lugar para favorecer que las y los jóvenes encuentren sus propias voces, sus propios modos de ser o estar siendo junto a otros y otras. Y promover que las sociedades puedan considerar a las juventudes como parte de las nuevas identidades de un pueblo, con sus historias pasadas y recientes; y generar nuevas inscripciones de identidad social.

La inclusión de un módulo que haga pensar acerca de la construcción de identidades tiene sentido en sí mismo y en una progresión que lleve a reflexionar en torno a la idea de nuevas ciudadanías. Esto es así en tanto el concepto de “identidad” y las diferentes aristas desde las que es posible pensarlo, conducen y demandan un abordaje conceptual interdisciplinar. Esto responde, fundamentalmente, a la complejidad de esa noción, la diversidad de problemas que se plantean en torno a ella, las diferentes aristas desde las que se miran y comprenden esos problemas y las posibles soluciones que, como sociedad fuimos y seguimos construyendo.

El anclaje en la propia experiencia en relación con la cuestión de la identidad (recuperando lo trabajado en el módulo anterior) puede ser un buen punto de partida para iniciar este módulo. Porque en esa experiencia habitan muchos de los rasgos que interesa destacar de la identidad: su carácter histórico (variable en el tiempo), relacional (somos entre otras y otros y, fundamentalmente, en relación con otras y otros, cómo nos miran, nos valoran, nos describen, etc.

Además, hablar de identidad desde y en la escuela, supone de suyo a las y los estudiantes como sujetos de derecho a la educación (derecho consagrado en la Ley de Educación Nacional) y desde allí se hace visible otra arista posible de la noción de identidad (ser/estar siendo sujeto de derecho) que tiene mucho que ver, y es importante explicitarlo, con la noción de nuevas ciudadanías que este módulo contribuye a trabajar. ¿Qué quiere decir ser sujetos de derecho? ¿cómo se constituye esa identidad? ¿En qué circunstancias ese derecho puede verse afectado o vulnerado? ¿Cómo reclamamos o podemos reclamar por nuestros derechos?

Pensar la identidad en clave de derechos, conlleva a pensar aquellas identidades que, por haber

sufrido relegamiento y/o mayor grado de vulneración en sus derechos reclaman de acciones y políticas específicas para poder "estar siendo esa identidad" y ejerciendo derechos ciudadanos (disidencias sexuales, mujeres, pueblos originarios, entre otros). Asimismo, esta perspectiva conduce al "derecho a la identidad" que en nuestro país tiene una particular relevancia asociado a la vulneración de dicho derecho en niños y niñas durante la última dictadura cívico-militar.

¿Qué desarrollos teóricos están detrás de poder recuperar la propia identidad? ¿Qué luchas personales y políticas supone recuperar la identidad? ¿Por qué como sociedad se celebran las "identidades recuperadas" y se reclaman las faltantes?

Pensar la identidad en clave de la historia personal, comunitaria y nacional, abre también múltiples líneas para activar las capacidades y contenidos propuestos en este módulo (y otros que se consideren).

Por un lado, pensar la identidad como estar siendo y con acento en la perspectiva individual puede ayudar a pensar las propias trayectorias vitales (quién fui/ quién estoy siendo/ qué quiero para mí). Se abre aquí una puerta genuina para pensarse a futuro (intereses vocacionales, laborales, pasiones personales), para proyectarse. Esto sabiendo (en tanto se vaya comprendiendo en el transcurso del módulo) que esos proyectos pueden hacerse posibles (revirtiendo la idea del pasado como un destino ineludible) en tanto el contexto (Estado, sociedad, organizaciones, núcleos de pertenencia, la propia escuela) sostenga y acompañe con políticas públicas orientadas a la protección de derechos y, en este caso, fundamentalmente el derecho a la educación pública a lo largo de toda la vida y el derecho al trabajo decente.

Por otro, pensar la identidad como estar siendo con acento en la perspectiva comunitaria abre a pensar los rasgos de dicha cultura (hábitos, poesías, canciones, variedades lingüísticas, modos en que nos vinculamos, etc.) y en qué medida ha influido en la conformación de las identidades de las y los jóvenes, como así también qué hay de nuevo en la identidad (estar siendo) de esa cultura comunitaria.

En la dimensión nacional la idea de identidad tiene una significativa relevancia para pensarnos, en perspectiva histórica y en la actualidad respecto de ¿quiénes somos? ¿Cuál es la "identidad nacional"? ¿Hay una o son varias y en disputa? ¿Qué símbolos marcan esas identidades en disputa? ¿Pueden percibirse esos "modelos de identidad en disputa" en el relato de la "historia nacional"? ¿Cómo se reflejan esas identidades diversas, que viven detrás de la identidad nacional en el acceso a derechos ciudadanos, a bienes y servicios considerados elementales? Y en todo caso, ¿cómo incide esto en la posibilidad de ejercer fehacientemente ciudadanía?

Estos ítems pretenden dar cuenta de algunas de las perspectivas desde las que es posible poner en juego la noción de identidad como construcción y que justifican su presencia como contenido en el diseño curricular de la EPS. Procuran, además, referenciarse con las capacidades y los contenidos y, a la vez, poner a este módulo en el contexto de aquellos que, desde la FGI, trabajan en torno a la idea de construcción de nuevas ciudadanías. Sin dudas, se abre también la posibilidad, para aquellas incorporaciones que regional y/o jurisdiccionalmente abonen a pensar compleja y críticamente esta cuestión.

Capacidades básicas

- Comprender la identidad como un derecho que implica poder construir(se) en el tiempo con libertad y responsabilidad.
- Valorar y respetar diversidades como condición imprescindible para la configuración de una sociedad más democrática.
- Reflexionar y visualizar(se) la propia identidad en el marco de la historia, la memoria, las relaciones vitales y desde su presente y sus circunstancias.
- Comprender la construcción de la identidad local, regional y nacional como un proceso dinámico, marcado por tensiones y conflictos, respecto a modelos divergentes en relación con esa identidad.
- Identificar, comprender y desnaturalizar de forma crítica los procesos que modelan y/o configuran la construcción de la(s) identidad(es) desde los sistemas hegemónicos de poder y de socialización (medios masivos de comunicación).

Nivel II
Ciudadanía y Sociedad de consumo

Dando continuidad al trabajo que se viene llevando a cabo, este módulo se propone trabajar integralmente desde las diferentes disciplinas y a partir de múltiples intercambios de ideas y concepciones, sobre el análisis y la comprensión de manera más compleja, de la clásica disputa entre el consumo y la necesidad.

En el escenario sociocultural y económico actual, configurado en la conjunción de las constantes transformaciones tecnológicas, los cambios en las comunicaciones, la digitalización de la información, y el acercamiento a los bienes simbólicos, es crucial replantearse las formas de ser ciudadano desde la perspectiva de sujetos consumidores responsables.

Si bien las dimensiones de abordaje al tema son múltiples, en este módulo se elige hacerlo desde la perspectiva de los principales derechos básicos de las y los consumidoras/es: derecho a la protección de su salud o seguridad, derecho a la protección de sus intereses económicos y sociales, derecho a la información y a la educación en materia de consumo, y a la protección de sus derechos mediante procedimientos eficaces.

Analizar las diversas formas de manipulación que ejercen las redes sociales y los medios de comunicación masiva, a partir de las cuales se comportan como configuradores de identidad en tanto generan “nuevas necesidades”, instalan tendencias, modas, construyen estereotipos de lo deseable y lo indeseable, lo posible y lo imposible. Todas esas formas de manipulación adquieren gran parte de su poder en el hecho de mostrarse como asuntos naturales, indiscutibles y "convenientes para todas y todos”. En la perspectiva de construcción de ciudadanía que los módulos de FGI proponen, resulta sustantivo considerar críticamente estas cuestiones como parte de la formación de las y los jóvenes de la EPS con miras a asumir formas y prácticas más activas y conscientes de consumo de modo de poder avanzar en el sentido de, entre otras cuestiones, elegir qué y cómo consumir y ejercer los derechos y responsabilidades respecto al cuidado del ambiente y del propio cuerpo.

Se intentará aproximar una respuesta personal de cada estudiante, construida desde el intercambio grupal, a la pregunta: *¿Consumimos lo que necesitamos, o consumimos lo que se nos crea como opción de consumo a partir de una necesidad supuesta?*, planteando si en el escenario actual se parte de necesidades básicas, necesidades varias que encuentran en el mercado la posibilidad de ser paliadas por vía del consumo; o en cambio, si el consumo crea necesidad. La pregunta planteada encierra en sí múltiples interrogantes que ayudan a complejizar y orientar posibles análisis: ¿alguna vez nos hemos hecho esta pregunta? ¿somos lo que consumimos? y en tal caso, ¿quién define quiénes somos? ¿qué modelos (múltiples y contradictorios) de jóvenes son presentados en los medios de comunicación, en las redes sociales? ¿Qué se dice de las y los jóvenes como nosotras y nosotros o parecidos a nosotras y nosotros en esos ámbitos? ¿podemos/queremos cuestionar o intervenir en estos asuntos? Y en tal caso, ¿cómo podríamos hacerlo? ¿Existen presiones o imposiciones por parte de los mismos pares en torno a determinados consumos para “pertenecer”?

Capacidades Básicas

- Comprender y valorar la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida frente a las transformaciones socioeconómicas, tecnológicas y la búsqueda de la equidad y el bienestar social a través del consumo responsable.
- Conocer y reflexionar sobre los procesos de producción y consumo cultural en base a las nuevas formas de socialización y de subjetivación que se generan a través de las redes sociales.
- Comprender la importancia de ejercer un consumo responsable desde una perspectiva social y ambiental.
- Analizar críticamente los modelos identitarios que circulan en los medios de comunicación masiva, las redes sociales en relación con las diversas formas de estigmatización respecto de ser adolescentes y jóvenes cuestionando los estereotipos y las prácticas discriminatorias.
- Identificar y analizar los supuestos éticos, estéticos y políticos de las identidades juveniles y sus producciones fundadas en la búsqueda de su propia posición.

CIUDADANÍAS Y TECNOLOGÍA

Los módulos de FGI se proponen en su conjunto trabajar para la construcción de ciudadanías críticas por parte de las y los estudiantes. Esto supone, desde la propuesta de enseñanza, asumir una mirada más incisiva y una lectura de mayor complejidad de los contextos sociales y culturales que conforman lo que llamamos "la actualidad" sabiendo de sus múltiples y variados rasgos.

En este sentido y a los efectos de esa construcción, se hace indispensable revisar, desnaturalizar y posibilitar una actitud crítica a las miradas más tradicionales y preponderantes que se tienen en relación con las tecnologías y sus implicancias en los distintos ámbitos sociales: trabajo, educación, salud, ambiente, comunicaciones, producción, vida cotidiana, entre otras.

Cuando nos referimos a desnaturalizar estas miradas tradicionales, hacemos referencia a que estaremos promoviendo la reflexión y el análisis crítico respecto a la tecnología entendida como:

- Solamente artefactos, instrumentos u objetos basados en criterios de eficacia y eficiencia;
- Como productos y resultados del progreso científico (en un sentido positivista) y, entonces de modo lineal, con efectos beneficiosos de por sí;
- Como productos y prácticas neutrales.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, a lo largo de este módulo se trabajará el carácter eminentemente social de la Tecnología y, por tanto, se buscará:

a) Reconocer y analizar a las tecnologías como procesos determinados política y económicamente y con consecuencias en este mismo sentido;

b) Preguntarse y cuestionar, como ciudadanas y ciudadanos críticas/os, en qué medida las tecnologías presentes en las formas de trabajo, de comunicación, de alimentación, de educación, de producción, etc. son favorecedoras u obstaculizadoras de formas más democráticas, inclusivas y sostenibles de la vida en sus comunidades;

c) Ejercer una ciudadanía activa en relación con qué pueden hacer / dejar de hacer para construir mundos donde las tecnologías propicien mejoras de la realidad de y en sus contextos.

Las preguntas orientadoras del desarrollo del módulo serán:

¿Cómo entendemos la tecnología? ¿Cómo se la diseña? ¿Quién la diseña? ¿Para qué la diseña? ¿Cómo se la produce? ¿Quién la produce? ¿Para qué la produce? ¿Cómo se la usa? ¿Quién la usa? ¿Para qué se la usa? ¿Desarrollo para qué? ¿Para quiénes? ¿Con quiénes?

Capacidades Básicas

Que las y los estudiantes sean capaces de:

- Identificar, describir y discutir las visiones más tradicionales y predominantes acerca de las tecnologías en la vida cotidiana;
- Comprender las características de los diferentes tipos de tecnologías (de producto, de proceso y de organización) y analizarlas críticamente de modo situado en diversos contextos.
- Analizar de modo crítico las tecnologías en relación con: los modos de trabajo, de participación, de acceso y de intervención particular y colectiva.
- Analizar y valorar su rol como ciudadanas y ciudadanos activos y comprometidos en el diseño, elección, acceso y uso de las tecnologías con criterios de inclusión y sostenibilidad en contextos locales y regionales.

Nivel III
Problemáticas Socioambientales

En los módulos trabajados anteriormente (“Ciudadanía y sociedad de Consumo” y “Ciudadanía y Tecnología”) se abordaron –aunque tangencialmente– temas y problemas que conciernen, a cuestiones ligadas a las problemáticas ambientales. En *Ciudadanía y Sociedad de Consumo* se consideró la problemática referida al consumo ligada a los derechos de las y los ciudadanos/as a conocer las características de los productos que consumen, y se visibilizó la manipulación realizada desde el marketing para influir en las decisiones de las y los ciudadanos/as, generándoles “nuevas necesidades”, instalando tendencias, modas, etc. En este sentido, en el módulo “Problemáticas socioambientales” y en el marco de lo que se plantea en su desarrollo, se podría optar, entre otras problemáticas, la relativa al impacto que el hiperconsumo causa en los recursos naturales, ya sea respecto de los procesos de producción, del embalaje y envoltorios y de la obsolescencia programada de muchos productos.

En el módulo *Ciudadanía y Tecnología* se abordaron las relaciones entre la sociedad, los ciudadanos y la tecnología desde diferentes ópticas (tradicional, de procesos, productos, organización y una mirada ética de su implementación). Esta particular mirada ética advierte y, más aún, denuncia la implementación y uso indiscriminado de ciertas tecnologías que suscitan y persisten en la generación de problemas socioambientales. En este marco, el módulo “Problemáticas Socioambientales” se propone visibilizar, comprender y analizar críticamente, los grandes desafíos que enfrenta el mundo en materia de cuidado- descuido del ambiente y que, gran parte de ellos, tienen incidencia en Argentina. A continuación, se enuncian algunos de esos desafíos:

- Derivados del cambio climático: cambios en los patrones de temperaturas y lluvias que provocan sequías, incendios, inundaciones, olas de frío y de calor, pérdida de hielo y retroceso de glaciares, problemas sanitarios derivados, etc.
- Derivados del impacto ecológico de las actividades humanas tales como la contaminación (de aire, agua y suelo), cambios en la cobertura del suelo (deforestación, desertificación, avance de las fronteras agrícolas, residuos de actividad minera y de extracción de combustibles fósiles, erosión y pérdida de productividad del suelo, crecimiento urbano, etc.), pérdida de biodiversidad, residuos no degradables (basurales a cielo abierto, plásticos, microplásticos, etc.), del consumo de energías fósiles (derivados del petróleo, gas, carbón, etc.).
- Derivados de eventos naturales (erupciones volcánicas, sismos, etc.).

Para afrontar e intentar dar respuesta a estos desafíos, Naciones Unidas –en forma conjunta con la mayor parte de los países del mundo– ha establecido los *Objetivos de Desarrollo Sostenible,* a los que nuestro país adhiere. También se han desarrollado ideas de posibles soluciones tales como:

- Promoción e implementación de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible).
- Incremento de superficie de áreas protegidas (terrestres y oceánicas).

- Transición energética hacia energías renovables.
- Consumo responsable - Implementación de las 5 R (Reciclar, Reducir, Reutilizar, Recuperar y Reparar).
- Acciones de adaptación y mitigación de impactos del cambio climático.
- Incremento de investigaciones con la participación de ciudadanos (ciencia ciudadana) para contribuir a la concientización de la sociedad.
- Implemento de Producción ecológica y Economía Circular.

Los problemas socioambientales plantean cuestiones complejas, cambiantes, que requieren investigación, reflexión y creatividad para comprenderlos en su complejidad, así como para plantear posibles políticas y acciones con miras a solucionarlos. Además, dichos problemas están presentes en diferentes escalas geográficas: locales, regionales, nacionales, continentales y mundiales.

Desde estas perspectivas, es posible considerar y analizar los problemas ambientales a partir de la identificación de los actores involucrados y sus intencionalidades y de los impactos socioambientales de las políticas de distinto orden, decisiones y acciones. Los problemas socioambientales locales o regionales pueden resultar particularmente significativos para las y los estudiantes porque las y los afectan directamente, más allá del grado de consciencia que exista localmente acerca de ellos.

También es importante explicitar los vínculos entre los problemas ambientales y la sociedad a escalas más amplias, en especial aquellos que ocurren en sitios muy alejados (como puede ser en las altas montañas o en los polos, por ejemplo cómo la pérdida de hielo en la Antártida debido al cambio climático que impacta en las poblaciones de pingüinos, entre otras especies) pero además tiene o puede tener efectos en cualquier otro sitio del planeta (por ejemplo: aumento del nivel del mar, cambios de los patrones de nubosidad y precipitaciones, etc.).

Por otra parte, las problemáticas socioambientales requieren soluciones consensuadas en tanto una misma situación puede ser abordada desde diferentes ópticas (con el aporte de conocimientos cotidianos y científicos), configurando así problemas diferentes que pueden tener más de una solución y promoviendo que en estos procesos las y los ciudadanos participen como actores responsables y críticos. Asimismo, estas problemáticas, por su complejidad constitutiva demandan un abordaje interdisciplinario y, con ello, representan un importante desafío y oportunidad para la integración de saberes, sea para comprenderlas, como para proyectar soluciones. Además, el modo de abordaje propuesto para estas problemáticas, en este módulo, se orienta a suscitar el trabajo colaborativo, la promoción de un debate informado, la construcción de un pensamiento progresivamente más crítico y la creatividad de las y los estudiantes para buscar soluciones y establecer nexos con otras y otros jóvenes que, en otros contextos, hacen suya la causa ambientalista.

Todo esto contribuirá a poner en evidencia que las problemáticas socioambientales son significativas, prioritarias y claves de ser abordadas en la vida cotidiana de las y los estudiantes y sus familias, también en función de mejorar las condiciones del futuro.

Capacidades Básicas

- Construir una visión compleja de las problemáticas socioambientales que posibilite analizar desafíos futuros y posibles acciones necesarias que se deberían adoptar, para minimizar los impactos y avanzar hacia posibles soluciones.
- Comprender y valorar la importancia de la participación ciudadana responsable y comprometida en orden al cumplimiento y a la promoción de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) para fomentar la sostenibilidad a nivel local, regional y global.
- Comprender y analizar crítica y éticamente diferentes tipos de desarrollos científicos y tecnológicos, en relación con sus posibles riesgos e impacto socioambiental, evaluando la conveniencia de su adopción para satisfacer necesidades humanas y solucionar problemas ambientales.
- Realizar propuestas y proyectos de acción en relación a problemáticas socioambientales locales o regionales considerando la multiplicidad de perspectivas intervinientes y las orientaciones de los ODS y aportes de los movimientos ambientalistas.
- Reflexionar sobre las normas y valores que subyacen a las acciones (individuales y comunitarias) para consensuar, principios, objetivos y metas de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses, conocimiento incierto y contradicciones.

LO PÚBLICO Y LO PRIVADO: POLÍTICAS DE CUIDADO

La noción de “cuidado” y algunos de sus rasgos o aristas han estado presentes, aunque solapadamente, en los módulos anteriores de la Formación General Integrada. El cuidado, desde la perspectiva elegida vinculada a las políticas públicas, estuvo implícito en la concreción del Derecho de todas y todos a la educación que fue trabajado en el Módulo “Educación y Trabajo: encuentro con la EPS”; también ha estado presente en el módulo “Construyendo Identidades”, entre otras cuestiones, al considerar la identidad como derecho personal en sus múltiples aspectos constitutivos así como frente a los poderes configuradores de identidades, y en favor de la toma de decisiones personales respecto del proceso de construcción de la propia. Sin dudas, algo relativo al cuidado, (a tener cuidado y cuidar de sí) tiene lugar al pensar y pensarse como sujeto en relación con el consumo, los derechos que nos resguardan en torno a él como ciudadanas y ciudadanos y las prevenciones y responsabilidades que nos conciernen respecto a las manipulaciones que las sociedades de consumo ponen en juego. El módulo “Ciudadanías y Tecnología” se propone construir una ciudadanía crítica y cuidadosa respecto a los usos, potencialidades y acceso equitativo a las tecnologías. Finalmente, en el módulo “Problemáticas Socioambientales” se hace referencia explícita a la intencionalidad de “visibilizar, comprender y

analizar críticamente, los grandes desafíos que enfrenta el mundo en materia de cuidado-descuido del ambiente".

Este breve recorrido por los módulos previos de la Formación General Integrada (cuyo propósito es trabajar en el sentido de la construcción de una ciudadanía crítica por parte de las y los estudiantes) en clave de aquello que se propone el módulo "Lo público y lo privado: políticas de cuidado" deja en evidencia que "el cuidado" es indefectiblemente un componente central en la construcción de la noción y ejercicio de una ciudadanía crítica.

Esto requiere hacer explícito cómo se comprende en el contexto de este módulo la noción de cuidado.

Posiblemente la primera idea a desnaturalizar es que *cuidar* y *cuidado* constituyen asuntos puramente ligados al ámbito familiar, a una afectividad espontánea asociada y demandada fundamentalmente a las mujeres, y entendida como responsabilidad femenina. Este posicionamiento obedece a componentes culturales ligados a estereotipos de género.

Las investigaciones en torno a este tema coinciden en considerar al cuidado asociado a las siguientes notas:

- Está atravesado por diferentes perspectivas y consideraciones acerca de la identidad personal y colectiva, sentidos diversos y divergentes que se construyen social, histórica y contextualmente.
- La posibilidad de cuidar y de ser cuidado está atravesada por desigualdades de género, de acceso a los servicios de asistencia según estrato socioeconómico, sumado a inequidades regionales que componen un círculo vicioso en el cual las desigualdades se suman y potencian. Por tanto, dejar librado a las familias la resolución de las necesidades de cuidado profundiza situaciones de injusticia social.
- La organización social del cuidado se vincula con el modo en que diferentes instituciones (Estado, familia, mercado, comunidades) lo gestionan. Esto marca la necesidad de que, en el diseño e implementación de políticas de cuidado, se consideren rasgos como la corresponsabilización, la integralidad y universalidad. Tales políticas en el ámbito de lo público –esto es lo que es de todas/os–, también conllevan la responsabilidad de cuidarnos, cuidar a otras/os y cuidar lo común, lo público, lo de todas/os. Como ciudadanas/os somos corresponsables del cuidado, desde una perspectiva de responsabilidad diferente a la del Estado.
- Los rasgos señalados como deseables en la viñeta anterior suponen tres principios sustantivos al considerar al cuidado en términos de política pública: a) el reconocimiento de las y los ciudadanos/as como sujetos de derecho al cuidado (ser cuidado, recibir cuidado y cuidado de sí) en tanto derecho universal consagrado por normativas internacionales y nacionales, b) los cuidados de calidad deben ser garantizados por el Estado con independencia de quién lo gestiona, c) Tales reconocimientos y obligaciones del Estado más allá de las y los beneficiarias y beneficiarios "directos" de las políticas de cuidado, contribuyen a la promoción de una sociedad efectivamente más democrática.

Por tanto, el modo en que el cuidado es considerado en este módulo complejiza sustancialmente tal noción y, con ello, hace posible enlazar las esferas de lo privado y las políticas públicas que lo gestionan socialmente. El cuidado constituye una perspectiva de análisis de las diferentes políticas y prácticas sociales, en función de su resguardo, del reconocimiento de derechos y diseño de políticas, y de las posibilidades por parte del Estado y la sociedad civil de la consideración y atención a identidades emergentes y/o subalternizadas.

Capacidades Básicas

- Reconocerse como sujeto de derecho al cuidado comprendiendo las implicancias vitales y prácticas de la efectivización de tales derechos.
- Analizar interacciones entre el cuidado (o descuido) de sí, el de las y los otras y otros y el de las instituciones y organizaciones privadas y públicas del contexto.
- Valorar el papel del Estado como garante de los derechos consagrados ligados a políticas de cuidado y reconocerse, en tanto ciudadanos críticos, como agentes activos y responsables por su cumplimiento.
- Valorar lo público como lo común, reconociendo las responsabilidades propias en su cuidado y resguardo.
- Identificar vacancias y/o incumplimientos en las políticas de cuidado, reconociendo sus impactos concretos y con posibilidad de generar acciones de reclamo en el marco del ejercicio de una ciudadanía activa y solidaria.

Nivel IV
Identidad, Participación Ciudadana y Territorio

Encontrar una expresión que describa ajustadamente el espacio temático que se propone cubrir este módulo no resulta una tarea sencilla. A partir del título (“Identidad, participación ciudadana y territorio”) y como punto de llegada de la FGI, ligada fuertemente en la EPS a la construcción de ciudadanía, se advierte que el sentido del módulo no se inscribe en un enfoque disciplinar único, sino que, por el contrario, aspira a contribuir al desarrollo de un abordaje complejo, sostenido sobre la confluencia de tres campos de conocimiento diferentes. Identidad, participación ciudadana y territorio: cada uno de los tres campos cuenta con una valiosa historia de debate teórico e investigación científica propia, que se espera hayan sido abordados –de diferentes maneras, y con diferentes alcances– por los módulos anteriores; pero que en esta oportunidad se entrelazan con la intención de buscar los puntos de confluencia.

La justificación de la búsqueda interdisciplinaria se ha presentado en todos y cada uno de los módulos anteriores de FGI, y éste no es la excepción. La misma se sostiene –como se ha explicitado en cada caso– por la productividad de las perspectivas multidimensionales a la hora de abordar un tema-problema. Este último módulo aspira, a ofrecer a las y los estudiantes la oportunidad de comprender:

- la creciente complejidad de los procesos de interacción entre los actores políticos y sociales, que protagonizan el entrelazamiento al que se ha hecho referencia en el párrafo anterior;
- la complejidad de aquellos problemas (entendidos éstos en sentido amplio y con múltiples posibilidades de variación) que se plantean al interior de una sociedad, los que por diversos motivos son puestos en la discusión pública, y que bajo determinadas circunstancias pueden dar lugar a políticas públicas. en tales circunstancias, la consideración de ciertos problemas se constituye en una necesidad para la vida en común y, con ello, se encuadra en la perspectiva de reconocimiento, consagración y requerimiento de efectivización de derechos;
- la posibilidad que tienen de incidir en dichos procesos, siendo protagonistas de la transformación deseada, en función del bien común, en el marco de la perspectiva de derechos y como ciudadanos activos y responsables.

Además, a este módulo se le suma la característica –como síntesis del trabajo realizado en los cuatro niveles– de proponer en su desarrollo el diseño y puesta en acto, de un proyecto colectivo y con impacto en el territorio.

Para que ello sea posible, es necesario partir de la identificación de una situación problemática local o regional (que requerirá de relevamiento de situaciones potenciales, intercambios, discusiones y consenso en la selección), que implique investigación, análisis en relación a los múltiples entrelazamientos presentes y algunos de sus efectos, y la búsqueda de alternativas posibles de solución o de acciones en función de producir mejoras respecto de la misma, considerando la viabilidad de la implementación del proyecto, de acuerdo con los tiempos y los recursos posibles en el ámbito escolar e incluso estableciendo redes de colaboración con el contexto local.

A la hora de generar un proyecto que se espera tenga impacto territorial, y como parte de la formación en el ejercicio de la ciudadanía, es imprescindible integrar a la comunidad local, participando de diversas maneras en las distintas instancias de planificación, elaboración, implementación del proyecto y evaluación del mismo. Involucrar a la comunidad, no solo al pensar las acciones destinadas a generar un beneficio en ella, sino siendo parte de la generación, alcanzando consensos en torno al proyecto y a su ejecución.

Transitar la definición, planificación, elaboración y ejecución de un proyecto comunitario desde esta perspectiva constituye en sí mismo una práctica formativa en cultura democrática, además de un trayecto formativo en torno a la capacidad de organización, planificación y trabajo colectivo, desde el lugar de conducción del proceso hasta completar su implementación y puesta en acto, con la consiguiente evaluación.

Es frecuente observar que proyectos llevados adelante por equipos, con gran esfuerzo y recursos, al ponerse en juego en las comunidades, no sólo no son valorados, sino que, con mucha frecuencia, son descuidados o incluso, vandalizados, sintiéndolos ajenos, reduciéndose el impacto buscado y perdiendo el sentido inicial que promovió las acciones. Mientras que, al tener participación, la que corresponde por ser parte, no sólo benefician al mismo aportando información, recursos, trabajo, ideas, sino que quienes participan se apropian del proyecto, con muchas más posibilidades de darle continuidad y hacerlo crecer, más allá de lo imaginado en su instancia inicial.

Al decir involucrar a la comunidad, nos referimos a contactar y, en caso de considerarlo oportuno, reunir a vecinos que puedan resultar referentes, convocantes o informantes, a instituciones estatales u organizaciones de la sociedad civil vinculadas a aquel/los aspecto/s que quieran ser abordados con el proyecto.

Las ventajas de esta perspectiva de trabajo están vinculadas a varias cuestiones. Por un lado, el hecho de que el proyecto –por iniciativa de las y los estudiantes y con la visibilidad que esto trae aparejada– se constituye en una ocasión de avanzar en el sentido de “crear comunidad”, desde la generación de consciencia y de la colaboración y el trabajo mancomunado en torno a algo que les es común, es decir, de todas y todos, y sobre la que tienen derechos y responsabilidades.

Por otro lado, este modo de aprender –de manera integrada, en situación y a través de un proyecto–, además de ser una estrategia potente para adquirir conocimientos, favorece el trabajo cooperativo y la autonomía en los aprendizajes, procura y contribuye a integrar sistemáticamente la reflexión individual o compartida, y la acción ofrece a las y los jóvenes la oportunidad de aprender a través de métodos racionales de trabajo, la habilidad para planear un proyecto y su realización en el tiempo, el desarrollo de la creatividad, la elección de medios y estrategias para llevar adelante el proyecto, el monitoreo y la evaluación de resultados. En este sentido, ofrece la oportunidad de experimentar una práctica ciudadana y democrática real, que implica desarrollar la escucha crítica en función del objetivo planteado, incluyendo aquellas posiciones disidentes; la capacidad de argumentación con coherencia y claridad; de buscar estrategias para construir consensos y acuerdos respecto de tiempos, formas y maneras de

organización, aprendiendo a manejar las tensiones implicadas y los tiempos que algunos procesos requieren. Todo esto con relación a sus pares, a las y los docentes, y a otras/os ciudadanas/os de la comunidad de la que forman parte activamente.

Que las y los jóvenes participen en el proceso de investigación previo que suponen los proyectos de trabajo, abre la posibilidad de que encuentren nuevos sentidos, en tanto que: utilizan diferentes estrategias de estudio, participan en el proceso de planificación del propio aprendizaje, les ayuda a ser flexibles, a reconocer al "otro" y a comprender su propio entorno personal y cultural. Involucrarlos en un proceso de planeamiento, investigación, práctica y toma de decisiones les ofrece una oportunidad de aprender a ejercer la ciudadanía como sujetos protagonistas de la transformación necesaria. Y si además el proyecto tiene impacto en el territorio, ellas y ellos podrán transitar la experiencia de involucrarse en las interacciones entre actores sociales y políticos del entorno más próximo (accediendo de manera completa, adecuada, oportuna y veraz a la información creada u obtenida a través del Estado, de los vecinos o de alguna asociación civil; o que obre en su poder o bajo su control, sobre determinada situación local), y en la propuesta de acciones que devengan en decisiones políticas de la localidad o región. Asimismo, esta interacción les dará visibilidad en su comunidad, desde un lugar propositivo y protagónico, de construcción colaborativa para mejorar la comunidad.

Es sabido que la elaboración y realización de un proyecto supone actividades coherentemente ordenadas, de manera que cada paso prepara la necesidad del siguiente y permite apoyarse sobre lo que ya se ha hecho. Justamente, por no tratarse de una sucesión de actos inconexos, es que permite superar la fragmentación del conocimiento que la división de materias suele producir.

Con la intención de promover la comprensión profunda de los contenidos disciplinares y el desarrollo de la autonomía de las y los jóvenes, es esencial atender a ciertos criterios o pautas para la definición del proyecto: la construcción colectiva y consensuada de la problemática, el grado de intervención otorgado a las y los estudiantes en la definición de los propósitos del mismo, el acompañamiento en el proceso de trabajo por parte de todas y todos los docentes de la EPS y las vinculaciones con el contexto local, como así también los momentos y acciones ligados a su evaluación.

Para que el proyecto resulte significativo, en términos de aprendizajes, es fundamental que **las y los estudiantes** establezcan propósitos y objetivos, diseñen y programen las acciones para cumplirlos, pongan en marcha una diversidad de acciones, prueben y elijan diferentes caminos posibles, prueben y elijan recursos diferentes, y que tomen decisiones para cada caso. De esta manera, se involucrarán en el proceso de planificación, investigación, puesta en práctica y toma de decisiones.

Teniendo en cuenta que uno de los propósitos que persigue el trabajo a través de proyectos es que las y los jóvenes logren ganar autonomía y construyan habilidades cognitivas y metacognitivas, las intervenciones docentes deberán estar focalizadas en guiar, intervenir y eventualmente interpelar en la dirección de sus acciones y sus reflexiones, ofrecer criterios para la toma de decisiones, ofrecerse como fuentes de información disponible, abrir otras fuentes de

información dentro y fuera de la institución, y arbitrar en aquellos aspectos interpersonales en los que no se encuentre solución entre ellas y ellos.

Capacidades Básicas

Se espera que las y los estudiantes sean capaces de:

- Comprender la creciente complejidad de los procesos de interacción entre los actores políticos y sociales que protagonizan una problemática local o regional.
- Analizar la complejidad de aquellos problemas que se plantean o pueden detectarse en una sociedad, y que por diversos motivos son puestos en la discusión pública.
- Diseñar y llevar adelante un proyecto colectivo y con impacto en el territorio a partir de identificar una situación problemática local o regional, que implique un trabajo de investigación, la búsqueda de alternativas de posible solución y la organización necesaria para llevarlo adelante.
- Identificar y manejar distintas fuentes de información de relevancia para proyectos de armado colectivo realizando las indagaciones adecuadas y con los medios pertinentes.
- Analizar las vinculaciones (virtuosas o viciosas) entre las necesidades y problemas locales / regionales y el reconocimiento y efectivización de derechos, particularmente aquellos que se han trabajado a lo largo de la FGI (educación, salud, identidad, cuidado de sí y del ambiente, acceso a la tecnología y consumo responsable).
- Identificarse como sujeto, y como parte de un grupo de trabajo con responsabilidad, posibilidad de intercambiar y fundamentar puntos de vista, construir consensos y realizar aportes con miras a una construcción colectiva.

República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional
1983/2023 - 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

Hoja Adicional de Firmas
Informe gráfico

Número: IF-2023-140886096-APN-SGCFE#ME

CIUDAD DE BUENOS AIRES
Lunes 27 de Noviembre de 2023

Referencia: RES 463 - ANEXO - EPS - Modulos FGI

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 26 pagina/s.

JAIME PERCZYK
Ministro

Ministerio de Educación

Educación Profesional Secundaria

Reconocimiento de Saberes. Acreditación diferida

---

inet | Instituto Nacional de Educación Tecnológica

Ministerio de Educación Argentina

ÍNDICE

1) Introducción pág. 3

2) Enseñanza en torno a la adquisición de capacidades pág. 3

3) Reconocimiento de saberes/capacidades pág. 4

4) Referencial de evaluación pág. 5

5) Acreditación pág. 8

6) Instrumento de sistematización de la información pág. 9

ANEXO pág. 11

1) INTRODUCCIÓN

La Educación Profesional Secundaria busca ofrecer a sus estudiantes una experiencia de aprendizaje diferente a partir de una organización institucional novedosa, de un diseño curricular y de un Régimen Académico que proponen superar algunas de las dificultades que se presentan usualmente en el nivel secundario; y que agravadas en el contexto de la pandemia por Covid-19 y sus efectos, requieren de nuevas modalidades y acciones.

Este documento se orienta, particularmente, a aportar elementos que contribuyan a la discusión y reflexión teórica y metodológica respecto de la incorporación de una característica estratégica en el régimen académico de la EPS, en relación con **el reconocimiento y la acreditación de saberes** adquiridos dentro y fuera del sistema educativo.

2) ENSEÑANZA EN TORNO A LA ADQUISICIÓN DE CAPACIDADES

El hecho de reconocer que en las y los destinatarios de la EPS[1], existen diversidad de experiencias –sea en las trayectorias escolares, así como en las posibles experiencias laborales y vitales–, marca la necesidad ineludible de contar con un Plan de Trabajo Formativo particular para cada estudiante, entendido como un organizador personalizado de su trayectoria.

Delinear la ubicación de cada estudiante en el mapa que describe el recorrido planteado por el Diseño Curricular correspondiente a la propuesta elegida, desde la perspectiva de las **capacidades** que se prevé que adquieran las y los estudiantes, es fundamental para orientar su trayectoria. Esto debe pensarse en –por lo menos– tres momentos diferentes: el primero responde a la ubicación académica que se le debe dar a la o el estudiante al momento de su ingreso a la institución; el segundo, refiere a sus posibilidades de cursada de los diferentes módulos y/o espacios curriculares y de las capacidades que vaya adquiriendo; y el tercero definirá la acreditación de cada uno de ellos, en tanto se compruebe la adquisición de las capacidades establecidas.

En cada uno de esos tres momentos, se hace necesaria la valoración que haga la o el docente responsable de cada módulo y/o espacio curricular, de los saberes con los que cuenta cada estudiante, y reconocerle aquellas capacidades básicas y profesionales que demuestren haber adquirido. A partir de ello, y en forma colegiada (equipo directivo, docentes, y coordinador/a de trayectorias) se tomarán definiciones acerca de: la acreditación de espacios curriculares /

[1] La **Educación Profesional Secundaria** está destinada a adolescentes y jóvenes entre 14 y 18 años que:

- Habiendo culminado su escolaridad de nivel primario obligatorio no se hayan incorporado a las ofertas de la Educación Secundaria Obligatoria en ninguna de sus orientaciones y modalidades, o bien
- Iniciaron su trayectoria en el nivel secundario en cualquiera de sus orientaciones y modalidades y, por distintos motivos, se hayan desvinculado por al menos un año perdiendo así su condición de alumnas / alumnos regulares, o bien
- Se encuentren en situación de haber repetido al menos dos veces consecutivas un determinado año escolar.

módulos (en forma parcial o completa), la elaboración de un trayecto formativo acorde con las capacidades ya adquiridas y compatible con las posibilidades de la o el estudiante, y la necesidad de diseñar instancias de acompañamiento puntual para dar por alcanzadas todas las capacidades y/o saberes requeridos. Cuestión nada sencilla para el equipo docente en tanto que: a) requiere de la precisión de los referenciales de evaluación, b) es necesario un trabajo singular con cada estudiante que supone la identificación del punto de partida y de su grado de avance en relación a las capacidades, c) es una tarea no común en la cultura profesional docente.

Una vez definido el Plan de Trabajo Formativo[2] de cada estudiante, y en cada instancia de actualización de éste, el equipo docente y cada uno/a de ellos/as deberá planificar la enseñanza de los distintos espacios curriculares y/o módulos de acuerdo con el punto de partida del aprendizaje de cada una/o, intentando ofrecer el mejor recorrido posible y amigable para que cada una/o logre adquirir las capacidades propuestas.

De manera que, trabajar en base al reconocimiento de capacidades adquiridas trae aparejada una segunda complejidad, la de planificar y llevar adelante la enseñanza desde una perspectiva en la que se genere el ámbito y las estrategias adecuadas a la diversidad existente en cada comisión de estudiantes. O sea, se afronta la tarea de enseñar centradas/os en la adquisición de capacidades, teniendo en cuenta las distintas situaciones en las que se encuentran las y los estudiantes en relación a su adquisición y a las posibilidades de cada una/o de ellas/os. No todas/os están en la misma situación, ni aprenden de la misma manera ni en el mismo tiempo. Pero es nuestra responsabilidad como docentes, garantizar la adquisición de las capacidades propias del perfil profesional y de los NAPs por parte de todas/os, lo que constituye un desafío a ser abordado en lo cotidiano por cada equipo docente, con el acompañamiento del equipo jurisdiccional. De este modo, la EPS da cuenta de la posibilidad/oportunidad de quebrar la ficción de los tiempos homogéneos (tanto para la enseñanza como para los aprendizajes), ficción que constituye uno de los factores centrales de las trayectorias escolares interrumpidas o truncas.

Se sugiere la lectura del Anexo I del presente documento, en el que se amplía el concepto de capacidades básicas.

3) RECONOCIMIENTO DE SABERES/CAPACIDADES

Desde la particular concepción de sujeto de aprendizaje que aquí sostenemos, se considera que la enseñanza supone, de acuerdo a lo dicho, identificar el punto de partida de cada estudiante (en términos de aprendizajes logrados o ya disponibles); por lo tanto, dicha planificación implica el "**reconocimiento de saberes**" con los que cuente cada una/o de ellas/os.

Dicha identificación le permitirá a la o el docente programar un recorrido formativo singular para cada estudiante, es decir: explicitar cuáles son los puntos de apoyo a partir de los cuales es posible construir el aprendizaje; elegir las estrategias acordes a la disposición y disponibilidad

[2] Se entiende que el Plan de Trabajo Formativo es dinámico, y que varía a medida que el o la estudiante logre las capacidades propuestas en cada módulo y/o espacio curricular

de la o del estudiante; planificar actividades que promuevan la adquisición de las capacidades que correspondan; prever instancias de evaluación del proceso de adquisición de dichas capacidades; y de acuerdo con los resultados obtenidos, diseñar instancias de acompañamiento más próximo en caso de ser necesario, para garantizar el progreso de las y los estudiantes. Identificar el punto de partida hará lugar a la puesta en valor y el reconocimiento de saberes ya adquiridos en otros tiempos o contextos y con ello, entre otras cuestiones, a sentirse mirados y valorados en su singularidad y en sus logros, invitados a iniciar un trayecto que puede pensar articuladamente lo particular y lo plural.

Ahora bien, al momento del ingreso a la institución, y tal como se mencionó en el apartado anterior, es necesario hacer un reconocimiento de los saberes con los que cuenta cada estudiante, y así decidir cuál/cuáles de la/s capacidad/es prevista/s, ya está/n disponible/s. Decidir si una capacidad está adquirida o no, nunca podría hacerse a través de una homologación burocrática y casi automática por un sistema de equivalencias, ni tampoco a partir de un símbolo numérico ofrecido por alguna institución educativa. Se afirma esto teniendo en cuenta qué términos se pondrían en relación con una homologación de ese tipo. De un lado, la o el estudiante llega a la institución con una calificación que difícilmente pueda traducirse en términos de qué se enseñó y qué no se enseñó en la institución de la que la o el estudiante proviene. Esa calificación tampoco puede decir con precisión qué aprendió o no la o el estudiante en términos de capacidades y, con ello, acerca de las posibilidades de ponerlo en juego, en situaciones teóricas o prácticas de posible aplicación.

Así, la "homologación administrativa" resulta absolutamente inadecuada e insuficiente para la posibilidad de acreditar saberes y, en verdad, no ha sido pensada con ese sentido. Se trata más bien de un proceso altamente económico que pone en correspondencia los títulos o programas de asignaturas para dar la posibilidad de convalidarlas. En razón justamente de esa economía de proceso, se pierden los sentidos y rasgos constitutivos de los aprendizajes realizados y de las capacidades adquiridas, cuestiones sustantivas para dar por acreditados saberes en la EPS.

En este caso, el propósito es bien distinto y, por tanto, se requiere **otra modalidad de trabajo y otras herramientas**. Contamos para ello (y de acuerdo con la Res. CFE N° 266/15) con los referenciales de evaluación.

4) REFERENCIAL DE EVALUACIÓN

En el Marco General de la EPS parte 3, se explicita que: "*la aprobación de cada espacio curricular está asociada a la acreditación de la adquisición por parte de la o el estudiante de las capacidades que correspondan a dicho espacio con independencia de los tiempos de cursada y/o instancias de encuentro presencial que ello demande…".*

Según la Res. CFE N° 266/15: Evaluación de capacidades Profesionales en la ETP de nivel secundario (2015) "*Evaluar una capacidad requiere comprender en qué medida el estudiante ha aplicado los diversos tipos de conocimiento, acciones, operaciones y actitudes que la componen, y esa comprensión es mucho más integral y compleja que lo que una calificación numérica puede*

expresar. Las estrategias de evaluación deben orientarse a dar cuenta tanto de los procedimientos utilizados para la organización, la sistematización y la aplicación de conocimientos teóricos en contextos diversos, como del desarrollo de actitudes de cooperación y responsabilidad profesional. Para verificar los resultados que obtienen los estudiantes, ya no es suficiente constatar si los mismos han adquirido conocimientos teóricos o procedimentales. Al evaluar se debe garantizar que un estudiante es capaz de comprender y actuar en situaciones o problemas específicos de la profesión para la que se forma, poniendo en juego distintos tipos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y procedimientos". Así, a las complejidades del hecho evaluativo en general, se suman, en el caso de la ETP, que la o el estudiante pueda dar cuenta de diferente tipo de contenidos (saberes teóricos, procedimientos y actitudes), acciones y operaciones en el particular contexto de situaciones o problemas ligados a su profesionalidad.

De esta manera cobran relevancia y sentido los **referenciales de evaluación** que orientan y especifican los procedimientos y medios requeridos para llevar a cabo los procesos de obtención de evidencias/indicios que permitan dar cuenta de la adquisición de las capacidades por parte de las y los estudiantes. Explicitan, además, orientaciones generales en cuanto a los criterios y parámetros para juzgar y valorar esas evidencias/indicios en términos de capacidad lograda, parcialmente lograda o aun no lograda.

Por lo tanto, resulta necesario tener en cuenta la concordancia entre los modos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y la variedad y tipo de indicios y evidencias planteados para la evaluación.

Esta perspectiva del proceso evaluativo y las prácticas en él implicadas, da cuenta de la coherencia respecto a la comprensión de los aprendizajes como *sucesos heterogéneos* en cuanto a los tiempos requeridos por las y los estudiantes, *complejos* en tanto superan la lógica transmisión-repetición. La posibilidad de dar cuenta de esa complejidad requiere diversos tipos de evidencias/indicios y diferentes medios y situaciones para que las y los estudiantes puedan dar cuenta de ellos.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de evaluación de la adquisición de una capacidad, a partir de referenciales de evaluación:

Ejemplo 1: Sector Automotriz - Mecánico de motos - Módulo: "*Reparación y ajuste de componentes mecánicos".*

- **Capacidad:** Realizar mediciones de desgastes en los componentes mecánicos de las motos para definir el alcance del proceso de reparación que se aplicará.
- **Referencial de evaluación:** Evaluar desgastes y roturas de componentes mecánicos utilizando instrumentos de medición y/o control, realizando un análisis de resultados, consultando tablas y documentación técnica dada por los fabricantes, determinar el alcance y el tipo de reparación a realizar (rellenado de material, ajustes de componentes o uniones de componentes).

- **Desagregado del referencial de evaluación:**
  - Operar goniómetros, calibres, micrómetros para evidenciar desgastes en los componentes de motos aplicando método de medición, interpretando el valor de la medición, argumentando la dimensión del desgaste.
  - Evidenciar la magnitud de los desgastes y roturas de componentes mecánicos, utilizando tablas y documentación técnica dadas por los fabricantes argumentando la decisión de su reparación o reemplazo.
  - Definir el alcance y el tipo de reparación a realizar en los componentes de motos, desgastados o con una avería, teniendo en cuenta la forma, el material y la función del componente, determinando así el proceso más conveniente para su reparación.

Ejemplo 2: Sector Agropecuario- Industria láctea- Formación General: Lengua y Literatura, "*Lectura compartida de novela"*

- **Capacidad:** Escribir, a partir de la novela leída, una variedad de textos literarios breves de invención.
- **Referencial de evaluación:**
  - Analizar los principales recursos narrativos y la estructura de la novela leída de forma compartida.
  - Escribir textos breves de invención a partir de la novela, explorando distintos recursos narrativos.
  - Reflexionar sobre el propio proceso de escritura y de práctica de la oralidad, volviendo sobre lo realizado para evaluar las dificultades y los avances, e identificar aquello que será necesario retrabajar en los siguientes niveles.

Ejemplo 3: Sector Agropecuario- Industria láctea- Formación General: Ciencias Sociales, "Los modelos de acumulación en la Argentina moderna".

- **Capacidad:** Reflexionar críticamente sobre las diferencias sociales producidas por una desigual distribución de la riqueza.
- **Referencial de evaluación:**
  - elaborar una línea de tiempo sobre los modelos de acumulación en la Argentina, atendiendo a identificar las características, complejidades, cambios y continuidades de dichos modelos.
  - realizar mapas conceptuales que contenga información y proposiciones relevantes dando cuenta de las políticas económicas de un período de nuestra historia, los actores sociales y económicos que intervienen, las relaciones asimétricas entre ellos y al rol del Estado según los modelos de producción /acumulación.
  - interpretar infografías con datos relevantes que den cuenta de las políticas económicas de una determinada época histórica de la Argentina dando cuenta de las características

del/los modelo/s de acumulación agroexportador, industrializador por sustitución de importaciones y neoliberal.

- interpretar cartografías que aborden las configuraciones territoriales –demográficas, sociales y económicas– del neoliberalismo en la Argentina.

5) ACREDITACIÓN

En ese mismo sentido, en el Marco General de la EPS parte 3, se explicita: "*…además, deberá reconocerse que los tiempos de acreditación de las capacidades no siempre son monocrónicos (es decir, una o un estudiante puede acreditar uno de los espacios curriculares, y no acreditar otro)*".

Reconocer que las y los estudiantes no aprenden todo a la vez, ni de la misma manera ni en el mismo tiempo, requiere poner a disposición diferentes momentos y estrategias de enseñanza que promuevan aprendizajes, y consecuentemente la acreditación, de los diferentes espacios curriculares y/o módulos. Es decir, al cierre de cada módulo y/o espacio curricular, **la aprobación** del mismo **está asociada a la acreditación de la adquisición** por parte de cada estudiante **de las capacidades**; por lo tanto, al momento de dicho cierre, cada estudiante podrá acreditar un espacio curricular y/o módulo, y en otro tiempo diferente, acreditar otro; sin que por ello deba permanecer en un mismo nivel de la EPS. Así, es posible que pueda ubicarse académicamente en un determinado nivel en relación con algún/os espacio/s curricular/res y/o módulos, y en un nivel diferente en relación con otros espacios curriculares y/o módulos.

Las y los estudiantes que no hayan acreditado algún/os espacio/s curricular/es/módulo/s al momento del cierre (en relación con el tiempo estipulado formalmente), deberán ser acompañados por las o los docentes en un nuevo tiempo de trabajo, que permita adquirir las capacidades correspondientes, promoviendo así una acreditación diferida.

La instancia de la acreditación diferida que considera la EPS supone dos cuestiones que deben ir de la mano: **volver a visitar lo trabajado, pero desde otro lugar**. Aquello que se propuso en la cursada, ya fue probado con esas y esos estudiantes y no fue adecuado para que aprendieran, no resultó lo suficientemente significativo como para conmover y promover el aprendizaje esperado; por lo tanto, resulta necesario pensar en otra/s alternativa/s. Es decir que la instancia de la acreditación diferida se compone de por lo menos dos momentos: uno de ellos, de enseñanza, en el que se utilizarán estrategias y recursos *diferentes a los ya utilizados* y que resultaron ineficaces para el aprendizaje; y otro, de evaluación, en el que también deberán reemplazarse las estrategias y los recursos utilizados en la oportunidad anterior.

La o el docente de cada espacio curricular y/o módulo es quien programará la acreditación diferida en el tiempo de cada estudiante, teniendo en cuenta: su punto de partida (en relación con los aprendizajes), sus ritmos de aprendizaje y sus condiciones educativas.

En algunas oportunidades deberá recurrir a la información que pueda aportar la o el coordinador de trayectorias respecto de situaciones extraescolares que puedan influir en el aprendizaje del/de la estudiante; en otras, requerirá del acompañamiento próximo que pueda ofrecerle el/la coordinador/a de trayectorias en la resolución de tareas; pero siempre deberá informarle (al coordinador o coordinadora) los avances de dichos aprendizajes, a partir de los cuales se modificarán los registros de sistematización de información de la situación académica de cada una/o de las/los estudiantes.

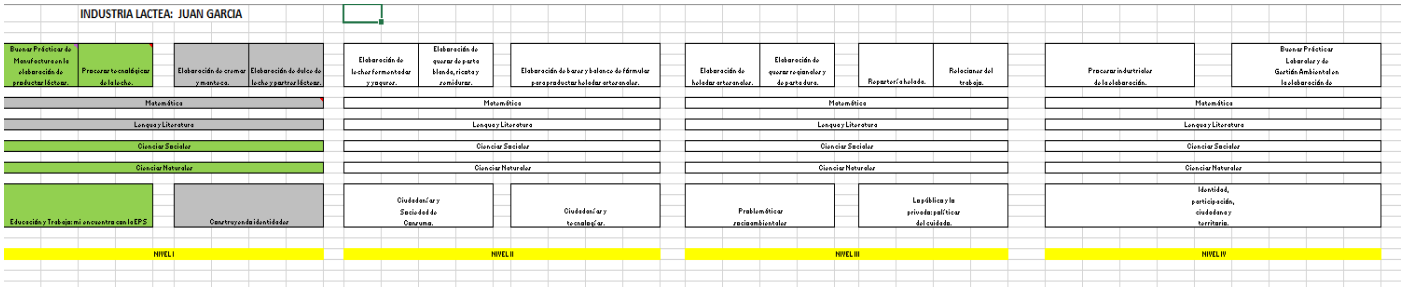
6) INSTRUMENTO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Enseñar, aprender y evaluar de esta manera, reconociendo los saberes de las y los estudiantes a través de los referenciales de evaluación, obliga a la sistematización de la información académica de cada estudiante, y para ello, es necesario contar con algún instrumento que lo facilite; de manera tal que, aun en el contexto del dinamismo de la situación académica de cada estudiante, permita tener la “foto instantánea” de cada una/o de ellas/ellos, en cada momento.

Dicho instrumento debe ser construido colaborativamente entre el equipo docente y el/la coordinador/a de trayectorias; en tanto que, si bien la información respecto de la adquisición o no de las capacidades por parte de las y los estudiantes es un dato proporcionado por el equipo docente, el/la coordinador/a de trayectorias es quien debe actualizar la información académica de ellas/ellos.

El mismo debe tener la información necesaria para determinar: cuáles son los módulos y/o espacios curriculares que debe transitar el/la estudiante a lo largo del trayecto formativo en cada uno de los niveles, las capacidades propuestas a adquirir por las y los estudiantes en cada uno de aquellos, cuáles de ellas están adquiridas; y además debe permitir visualizar qué espacios curriculares/módulos están aprobados, cuáles están transitados y faltan terminar de aprobar, y cuáles no están transitados.

A continuación, se presenta un ejemplo de instrumento posible de utilizar, que reúne las características explicitadas en el párrafo anterior, resuelta en una planilla de cálculo:



En dicho cuadro, a través de cada celda, se hacen visibles todos y cada uno de los módulos y/o espacios curriculares que deben aprobar las y los estudiantes a lo largo de su trayecto formativo

(en este caso se utilizó el ejemplo de “industria láctea”); y permite advertir el nivel al cual pertenece cada uno de ellos, de acuerdo con el diseño curricular correspondiente.

En cada una de las celdas que representa a cada módulo y/o espacio curricular, la planilla de cálculo permite la opción de desplegar las capacidades que está previsto que adquiera cada estudiante al finalizar el módulo y/o espacio curricular. Al desplegarse se podrá registrar en diferentes colores (o con diferente tipo de letra) para distinguir aquellas capacidades que ya fueron adquiridas de aquellas que todavía no.

Aquellos espacios curriculares y/o módulos que hubieran sido aprobados, es decir que el/la estudiante ha podido adquirir las capacidades propuestas (sea en la EPS o, eventualmente, en otros tiempos o lugares), están coloreadas en color verde; mientras que aquellos espacios curriculares y/o módulos que fueron cursados pero que todavía no han sido aprobados dado que alguna/s capacidades no han sido adquiridas por el/la estudiante, están coloreados de color gris; y aquellos espacios curriculares y/o módulos que no han sido cursado por el/la estudiante están sin colorear.

A medida que el/la estudiante avanza en la aprobación de los espacios curriculares y/o módulos (a partir de la adquisición de las capacidades), el esquema comienza a presentar más celdas de color verde. Este modo de representar la situación, ayuda al/a la estudiante a visibilizar “lo acreditado”, la ubicación actual en el mapa académico, y lo que queda pendiente.

Este tipo de representación permite:

1) al equipo docente, tener la información de la/del estudiante: aquello acreditado, las capacidades que aún no han podido ser adquiridas y que deben seguir siendo trabajadas, como así también lo que le queda por cursar;
2) al coordinador/a de trayectorias, visualizar el avance del aprendizaje del/de la estudiante, y eventualmente posibles dificultades, y de esta manera el tejido del trabajo del/de la coordinador/a de trayectorias, en relación con lo académico, orientará la intervención en la relación entre el/la estudiante y el/la docente;
3) y a la o el estudiante y a su familia, valorar aquello que fue logrado y lo pendiente de aprender.

ANEXO I

De acuerdo con lo que establece la Resolución del CFE N° 266/15, **las capacidades profesionales** se definen como "*saberes complejos que posibilitan la articulación de conceptos, información, técnicas, métodos y valores para actuar e interactuar en situaciones determinadas en contextos diversos*". Es decir que el saber se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. No son concebidas como lista de tareas –lo que implicaría entender a las capacidades como una lista de conductas observables–, ni como desempeño –lo cual sería un indicador más o menos fiable–, ni tampoco como atributos –como una potencialidad de todo ser humano–; sino que son aprendizajes construidos, que permiten el análisis de problemáticas y trabajar para su resolución, el afrontar nuevos desafíos y generar nuevos proyectos que respondan a necesidades de la población, sectores productivos, etc. –actuales y también con mirada prospectiva–. De acuerdo con Perrenoud[3] debe pasar por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, pruebas, dudas, ensayos y errores.

Las **capacidades básicas** contribuyen a la concepción integradora y holística de las y los estudiantes como ciudadanas y ciudadanos. Tienen un valor en la formación general y, a la vez, son núcleo y soporte de las capacidades profesionales.

Entre ellas se deben considerar:

- Las capacidades que refieren a los procesos cognitivos necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos, principios, leyes y otras abstracciones que se encuentran en la base para la construcción de las demás. Incluyen habilidades analíticas, creativas, asociativas y metacognitivas, para el razonamiento, entre otras.
- Las capacidades que refieren a un saber hacer, a una puesta en acto. Si bien suponen e implican saberes intelectivos y valorativos, se manifiestan en una dimensión pragmática. Incluyen habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas.
- Las capacidades que refieren a la participación de la persona como miembro de un grupo en los ámbitos de referencia próximos y en contextos más amplios, no inmediatos a la cotidianeidad.
- Las capacidades que se refieren a la posibilidad de aprender por sí mismo aprovechando sus capacidades en función de los recursos del medio para aplicar y adaptar un conocimiento y habilidad nuevos en situaciones familiares y cambiantes.

El proceso de constitución de capacidades básicas debe tener en cuenta tres *dimensiones*:

- Dimensión ética y ciudadana: para brindar a las y los estudiantes una formación que profundice y desarrolle valores y actitudes vinculados con la elaboración de proyectos

[3] Perrenoud, P. "Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria"

personales de vida, con la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias y como ciudadanas y ciudadanos en una sociedad democrática.

- Dimensión propedéutica: para garantizar a las y los estudiantes una sólida formación que les permita continuar sus procesos de formación desarrollando capacidades permanentes de aprendizaje.
- Dimensión de preparación para la vida profesional (según los cuatro sectores de actividad): para ofrecer a las y los estudiantes una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo y el conocimiento, fortaleciendo las capacidades que les permitan adaptarse flexiblemente a sus cambios respectivos y aprovechar sus posibilidades.

República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional
1983/2023 - 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

Hoja Adicional de Firmas
Informe gráfico

Número: IF-2023-140886096-APN-SGCFE#ME

CIUDAD DE BUENOS AIRES
Lunes 27 de Noviembre de 2023

Referencia: RES 463 -ANEXO -Reconocimiento-de-saberes

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 12 pagina/s.

JAIME PERCZYK
Ministro

Ministerio de Educación