



## INVESTIGACIÓN VI

# NUEVA ORGANIZACIÓN ESCUELA SECUNDARIA

### Nivel Secundario: Primer Ciclo

Realizado entre el mes de septiembre  
y noviembre del año 2010

[www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)



2010

Ministerio de Educación  
Secretaría de Educación  
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad  
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa  
Área de Investigación Educativa

## AGRADECIMIENTOS

Hacemos llegar nuestro agradecimiento, en primer lugar, a cada una de las instituciones educativas, en particular a sus directivos, docentes, coordinadores, tutores y estudiantes, quienes a través de su narrativa, colaboraron con el trabajo de campo de la presente investigación evaluativa. Asimismo, por permitirnos conocer sus apropiaciones y/o valoraciones respecto de la implementación de la nueva organización del Ciclo Básico de la Educación Secundaria desde la formación de conceptos y representaciones y las prácticas cotidianas.

Un especial agradecimiento para nuestros Referatos Alicia Carranza<sup>1</sup> y Víctor Meckler<sup>2</sup>, quienes con paciencia, dedicación y mirada especializada, orientaron y acompañaron nuestra labor.

A todos, muchas gracias

Córdoba, diciembre de 2010.

**Equipo de Investigación**  
**Área de Investigación Educativa**  
Dirección de Planeamiento e Información Educativa  
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

---

<sup>1</sup> En la actualidad se desempeña como Directora de la carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación, en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. En septiembre del año 2010, fue designada como profesora Emérita de la Universidad Nacional de Córdoba. Ocupó cargos de directora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Secretaria de Postgrado y Vice-decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba. Dirige proyectos de investigación y tesis de maestrías y doctorados. Considerada referente nacional en el campo de la administración de la educación, en especial en la educación secundaria. Realizó además numerosos trabajos de investigación

<sup>2</sup> Licenciado y Profesor en Sociología de la UBA; Ex becario graduado de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA; Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Argentina. Además se desempeño funciones como Consultor Técnico Profesional en la Dirección Nacional de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Nación; Consultor de política educativa para el Fondo de Cooperación Argentina del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto en Nicaragua y Panamá ; Consultor para Unicef Argentina del Proyecto de Educación Secundaria "A Buen Puerto" en Puerto Iguazú. Misiones. Docente e investigador en el Departamento de Ingeniería e Investigaciones y la Escuela de Formación Continua en la Universidad Nacional de La Matanza. Docente invitado por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Sede Victoria. Autor entre otros trabajos del libro: *Jóvenes, Educación y Trabajo* (1993). Centro Editor de Latinoamericano. Buenos Aires

## Índice

	<b>Pág.</b>
<b>Introducción</b>	04
<b>Análisis de Resultados</b>	07
1. Características del contexto educacional desde la visión de los actores docentes	13
2. La Propuesta: implementación y desarrollo	15
2.1 Características del proceso de comunicación	16
3. Dispositivos	17
3.1 Proceso de Ambientación	22
3.2 Diseño Curricular para el Ciclo Básico.	22
3.2.1 Mapa curricular	32
3.2.2 Menos espacios curriculares	33
3.2.3 Mayor tiempo para el aprendizaje	35
3.2.4 Formatos alternativos para la organización curricular	37
3.2.4.1 El Laboratorio	37
3.2.4.2 Los Talleres	37
3.2.4.3 Los Seminarios	38
3.2.5 Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes	40
3.2.5.1 Organización del periodo escolar	43
3.2.6 Articulación inter e intra institucional	43
3.3. Concentración docente/tiempos institucionales para el trabajo socio- pedagógico	46
3.4. Nuevos Roles y Funciones	51
3.4.1 Tutoría	55
3.4.2 Coordinación de Curso.	55
3.5 Capacitación, acompañamiento y asistencia técnica a docentes	59
	64
<b>Reflexiones Finales</b>	
<b>Fuentes</b>	68
<b>Documentos</b>	78
<b>Bibliografía</b>	79
<b>Anexos</b>	81
<b>Anexo I</b> Metodología	86
<b>Anexo II</b> La Educación Secundaria en Córdoba –Ciclo Básico- Documento Base.	87
<b>Anexo III</b> Instituciones educativas participantes de la Propuesta :	88
Nueva Organización Escuela Secundaria (período 2010)	89
<b>Anexo IV</b> Fases de la política pública/ Factores relacionados con la construcción de la subjetividad	98

## Índice de siglas y abreviaturas

ACE	Administración Central de la Educación
CBC	Contenidos Básicos Comunes
CBU	Ciclo Básico Unificado ( equivale a CB)
CB	Ciclo Básico
CO	Ciclo Orientado
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFCyE	Consejo Federal de Cultura y Educación
CFE	Consejo Federal de Educación
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
COPEC	Consejo para la Planificación Estratégica de la Provincia de Córdoba
DCJ	Diseños Curriculares Jurisdiccionales
DGEIP	Dirección General de Educación Inicial y Primaria
DEMyS	Dirección de Educación Media y Superior
DEMES	Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior
DGEM	Dirección General de Educación Media
DGETyFP	Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional
DGIPE	Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza
DiNIECE	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
DIPE	Dirección Institutos Privados de Enseñanza
DPPE	Dirección de Políticas y Proyectos Educativos
EDI	Espacios de Definición Institucional
EGB3	Educación General Básica Tercer Ciclo
EM	Educación Media
ENS	Escuela Normal Superior
FE	Formación Especializada
FOPIIE	Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa
INET	Instituto Nacional de Educación Tecnológica
IPEM	Instituto Provincial de Educación Media
LEN	Ley Nacional de Educación
MAB	Movimientos de Altas y Bajas
MEP	Maestro de Enseñanza Práctica
MCyE	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
MEPC	Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
MECyT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
NAP	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
ORLEAC-UNESCO	Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
PCI	Proyecto Curricular Institucional
PE	Práctica Especializada
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SPIyCE	Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## INTRODUCCIÓN<sup>3</sup>

El reto no procede de las meras desigualdades sociales, tampoco de la supuesta impermeabilidad de las identidades culturales, sí de la multitud de combinaciones posibles y contradictorias entre ambas (...) de lo que se trata en esta postura es de mantener abierto un espacio institucional capaz de poner en práctica todas las medidas necesarias para que ninguna discriminación, implícita o explícitamente, sea de rigor.(...) pasa por políticas que sean lo menos culturalistas y lo más universalistas posible (...) En realidad, una perspectiva de este tipo no es neutra.....pero no es tampoco exclusiva de una sola tradición cultural (Martuccelli, 2009, pp. 72-74).

La situación particular de la Educación Secundaria constituye un dato innegable y objeto de estudio e intervención en un amplio abanico de países de América Latina. Aun cuando en relación con su origen se invocan diversidad de factores, cabe señalar, entre otras, algunas problemáticas de relevancia implicadas en este proceso: i) la irrupción de las culturas juveniles portadoras de rasgos de sensibilidad, percepción y conducta nuevos y desafiantes para la lógica escolar; ii) bajos niveles de rendimiento en relación a la eficiencia interna del nivel educativo; iii) la descontextualización curricular frente a la incesante creación de saberes científico-tecnológicos; iv) la creciente pérdida de la autonomía profesional de los docentes frente al cambio curricular continuo; v) la preponderancia del libro de texto en desmedro de otros vehículos de información y experiencia; por último, vi) la persistencia de formas tradicionales de enseñar y aprender, con menoscabo de otras alternativas y recursos didácticos innovadores.

El ideal de la institución educativa pública en la modernidad – siglo XIX y principios del siglo XX- se caracterizó por sostenerse en una ideología unificadora e igualitaria que postulaba la posibilidad de construir una cultura escolar común y universal, que -avanzando sobre las diferentes culturas- impulsaba a integrarlas en el Estado Nacional. En esta concepción, se partía del supuesto de la posibilidad de homogeneizar<sup>4</sup>, por sobre las diferencias, para la construcción efectiva de la Nación.

Sin embargo, los aspectos señalados con anterioridad, dieron cuenta a través de los años, de una existente tensión entre el ideal educativo homegeneizante y el respeto por las diferencias sociales y culturales de la población estudiantil. A partir de la asunción de las dificultades y problemáticas descriptas, la *Ley Nacional de Educación*

---

<sup>3</sup> El contenido de este documento pertenece al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Se autoriza la reproducción y difusión del material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique con claridad la fuente.

Se prohíbe la reproducción del contenido de la producción escrita para venta u otros fines comerciales sin previa autorización formal. Para solicitar autorización, dirigirse a: [spiyce@yahoo.com.ar](mailto:spiyce@yahoo.com.ar). y/o [spiyce.investigacion@gmail.com](mailto:spiyce.investigacion@gmail.com).

<sup>4</sup> Al respecto, Bourdieu y Passeron (1981) establecieron -a mediados de los años 60, en el siglo XX- un dispositivo simbólico que permitía contextualizar el propósito homogeneizador de la institución educativa. Por este dispositivo se constata que dicho propósito que puede operar de manera inadecuada, convirtiendo en “desiguales oportunidades escolares” las diferencias sociales y culturales presentes en el inicio de la trayectoria escolar de un estudiante.

Nº 26.206<sup>5</sup>, invoca entre sus principios fundamentales, el respeto por las diferencias, la búsqueda de igualdad de oportunidades en el marco de una educación con calidad.

Por tanto, la educación se impone con un nuevo mandato histórico: formar a los niños-jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía. Se trata de una condición (en proceso de construcción) que se desarrolla como capacidad para la participación, a partir del reconocimiento de la multiculturalidad como valor y principio de base. Con la incorporación de dicho enfoque, se piensa el derecho a la educación en función de dilemas y problemáticas que se presentan en las prácticas cotidianas, con la mirada puesta en el logro de un equilibrio entre derechos y responsabilidades<sup>6</sup>.

En este sentido y para entender los procesos involucrados en los cambios educativos, desde el enfoque de la teoría del cambio<sup>7</sup> se sostiene que pese a ser múltiples los factores que intervienen en este proceso, las transformaciones en la realidad escolar pueden emerger de dos fuentes: de una fuerza endógena que surge del colectivo docente en su intento de dar respuesta a las tensiones y contradicciones estructurales que atraviesan el contexto de las instituciones educativas<sup>8</sup>, o bien de una fuerza exógena, instaurada a través de la intervención externa del Estado, que instrumenta en forma inicial e inmediata la reforma educativa con propósitos modernizadores, a fin de mitigar las situaciones de conflicto o atenuar y tratar de suprimir las contradicciones estructurales que acumula el sistema educativo

El presente documento<sup>9</sup> pretende relevar los modos de apropiación de las prescripciones de la política educativa de la Provincia de Córdoba, en virtud de los procesos instituyentes de cada institución escolar, a partir de las miradas y voces de sus protagonistas - directivos, docentes y estudiantes- .

Frente a ello, Veleda y Batiuk (2009) proponen pensar los criterios que orientan la intervención del Estado para la creación de políticas educativas vinculadas al cambio en la realidad escolar:

(..)según el propósito de prevenir o paliar problemas en las trayectorias escolares de los alumnos; según comprendan a una porción o al conjunto del sistema educativo (focalizadas o universales); según supongan un impacto a corto o mediano plazo en las trayectorias escolares y en los logros de aprendizajes de los alumnos; según exijan costos bajos o medio-altos y según requieran de los Ministerios capacidades técnicas bajas o medio-altas (p. 41).

Por consiguiente, es relevante situarse en el nivel del trabajo cotidiano con el colectivo docente y focalizar en particular en las formas posibles que puede tomar la de-

---

<sup>5</sup> Aprobada por el Congreso Nacional el 14 de diciembre de 2006 y promulgada por la Presidencia de la Nación Argentina el 27 de diciembre de 2006.

<sup>6</sup> Las responsabilidades y deberes que se hallan detrás de cada derecho, trascienden una concepción teórica para posibilitar una reflexión práctica (Rivas, 2004, p.91).

<sup>7</sup> Esta teoría se inscribe en el campo de la Sociología de la Educación e indaga cuestiones atinentes al origen del cambio y el papel de los actores educativos en dicho proceso. Se preocupa consecuentemente por explorar los aspectos y factores que pueden obstaculizar o facilitar las políticas orientadas a generar transformaciones en el sistema educativo (Bonafant, 1995).

<sup>8</sup> Tales tensiones pueden ser generadas por los propios dispositivos curriculares y prácticas instituidas en la medida en que configuran las condiciones materiales y simbólicas en que se desarrolla la tarea educativa.

<sup>9</sup> Con base en trabajo de campo realizado en el mes de septiembre del año 2010, junto a la revisión de documentación oficial. Para ampliación, Ver Anexo I.

construcción y re-construcción de la cultura escolar<sup>10</sup>, en virtud de los límites y alcances del cambio promovido por una fuente exógena a la propia institución educativa.

Para atender esta dimensión de la problemática, la esfera de políticas que afectan la cultura escolar, también conocidas como “políticas de subjetividad”, se orienta a modificar las naturalizaciones que reproducen las desigualdades educativas (Veleda y Batiuk,2010,p.44).

Algunos estudios sobre cultura escolar subrayan las posibles definiciones que ponen énfasis en distintas dimensiones que intervienen en su caracterización, en la manera como se convierten en factores de continuidad y de cambio en la cotidianidad escolar. Al respecto, Viñao Frago (2002) subraya el entrelazamiento de una serie de rasgos asociados en la cultura escolar, como las maneras de realizar, comprender y actuar en cada institución escolar, basadas éstas en tradiciones, prescripciones y pautas compartidas.

Al mismo tiempo, las condiciones materiales y simbólicas -nuevas regulaciones y componentes - por lo general se superponen con el marco referencial con que es vivido el cambio por los actores educativos. Para ello, debe existir congruencia entre el discurso oficial manifiesto y la propia vivencia de una situación institucional.

Esta concepción se aleja de los paradigmas positivistas y empiristas que ignoran o soslayan la conflictividad inherente a las prácticas institucionales en la cotidianidad escolar<sup>11</sup>. Resulta entonces fundamental dirigir la mirada a las políticas de subjetividad, a través de las cuales los sujetos empiezan a conocer a fondo su propia experiencia, desde una perspectiva focalizada en las creencias y valores de los sujetos.

---

<sup>10</sup> La cultura escolar, la posición dentro del sistema, la trayectoria previa, la memoria histórica de los procesos de reforma experimentados antaño, los acervos de conocimiento individuales y grupales adquiridos en la práctica cotidiana en determinados contextos situacionales, suelen ser los vectores que constituyen la “*pantalla*” desde la cual se filtran y se leen los cambios inducidos externamente y de alguna manera también limitan el alcance y la profundidad que pueden alcanzar en la realidad escolar (Veleda y Batiuk, 2009, p. 65).

<sup>11</sup> Desde esta concepción, no hay que perder de vista la relación dialéctica entre teoría y práctica, ni la importancia de las comprensiones de los docentes. No obstante, se tienen que tener en cuenta las limitaciones de esas comprensiones como forma suficiente de transformación de la realidad social.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 1. Características del contexto educacional desde la visión de los actores Institucionales

Este apartado busca caracterizar, a través del relato de los actores docentes y directivos, la dimensión socio comunitaria que atraviesa a la población estudiantil y a las instituciones educativas. Es así que, en el conjunto de las que forman parte de la población objetivo<sup>12</sup> del presente trabajo de investigación evaluativa, se reconoce en la realidad socio - educativa la multiplicidad cultural que la constituye.

En los tiempos recientes, las escuelas se ven atravesadas por abruptos cambios sociales (...) se corroboran nuevos circuitos de marginación urbana y rural, ruptura de lazo social, condiciones de vida cambiantes según los ciclos económicos, familias de estructuras múltiples y hogares con generaciones enteras de desempleo o empleo precario. En términos pedagógicos, la nueva estructura social supone ejercer la docencia en contextos de diversidad, desigualdad y discontinuidad. Las aulas expresan la diversidad cultural y social de tiempos afectados por medios masivos y nuevas tecnologías de la comunicación, así como la creciente desigualdad de un país con grandes brechas sociales, circuitos de segregación socioeducativa, y la discontinuidad propia de una escolarización interrumpida – por ausentismo, repitencia, cambios de escuela, suplencias y paros docentes, etc. (Veleda y Batiuk, 2009, p. 93).

En este sentido, los actores entrevistados<sup>13</sup> -directivos, docentes y estudiantes- caracterizaron<sup>14</sup>, en su relato, el contexto socio-comunitario que habita las instituciones educativas de modos diversos.

A partir de ello, para el presente estudio se elaboró una taxonomía *ad hoc del contexto educativo*. Esta caracterización del contexto<sup>15</sup> aparece en el relato de los actores como un intento de nombrar e identificar la diversidad de situaciones que atraviesan a la población escolar. En diferentes ocasiones, se infiere cierta insistencia discursiva respecto de lo que une, asimila y hace equivalente a la población estudiantil a partir de una argumentación particularista<sup>16</sup>, basada en la propia singularidad y en las experiencias personales.

---

<sup>12</sup> Ver Anexo I: Metodología.

<sup>13</sup> Los testimonios de los actores entrevistados se reproducen textualmente, respetando contenido y forma de expresión, como así también variedades dialectales, sociolectales y marcas generacionales.

<sup>14</sup> "... de ello resulta que diferentes actores pueden tener distintas construcciones perceptuales de un mismo escenario, distintas síntesis de lo percibido y distintas interpretaciones de ello (...) Quizás encontraremos énfasis compartidos por algunos ciertos aspectos, aunque también es posible que sus interpretaciones de estos aspectos sean más divergentes que convergentes (...) cada uno tenderá a enfatizar y componer su descripción con aspectos distintos" (Robirosa, 1998, p. 2).

<sup>15</sup> "El contexto social, económico y cultural en que se desarrolla la educación representa una de las dimensiones que más influye en el aprendizaje. América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo, y la magnitud de las brechas sociales impacta directamente en los resultados académicos de la población" (UNESCO/OREALC, 2008, p. 88).

<sup>16</sup> "El particularismo (...) necesita cerciorarse una y otra vez y siempre de nuevo de sus propios dogmas identitarios, no sólo frente a identidades rivales, sino sobre todo en dirección de sus propios miembros puesto que es desde ahí y entre ellos de donde viene tarde o temprano el cuestionamiento radical (...) la



La primera de las caracterizaciones está relacionada con la persistencia de rasgos económicos, sociales y educativos asociados con procesos de vulnerabilidad social y económica.

En la escuela nuestra son chicos de escuelas urbano marginales, (...) mucha desinformación y desinterés, por ahí familias numerosas todos viviendo juntos en el mismo lugar (...) chicos que trabajan a la par que estudian. Concentran el escape de todas las escuelas de aquí (...) incluso para los chicos suele ser hasta castigo una escuela como ésta porque les dicen si no estudias vas al A..., es así, la única que recepta la mayoría de los repitentes es esta escuela. (Docente)

En este caso, el carácter de vulnerabilidad se remarca a través de la valoración y expectativas de los adultos respecto de lo escolar.

... y volviendo al tema de los chicos son muy carenciados en la parte afectiva y económica con muchísimos problemas familiares. Familias con este nuevo contexto de las familias nuevas. Familias que están los míos, los tuyos y los nuestros. Bastantes agresiones en el seno de la familia que eso se trasmite en la escuela, y como te decía son chicos que necesitan mucha contención por ser muy carenciados afectivamente. (Directivo)

... la población en general, a partir de estos años, se ha modificado un poco desde mi ingreso. Es un nivel medio - bajo y bajo, donde la mayoría de las familias están subsidiadas o con pequeños ingresos, como jornales, que si bien están bajo relación de dependencia, no son permanentes. Acá hay mucha industria alrededor, las cuales se explotan en cierta época del año. En la fábrica O... la mayor producción es de noviembre hasta febrero, se toma mucha gente, contratados y luego quedan sin trabajo. Durante el resto del año están desocupados o cobrando un subsidio. (Directivo).

Es un colegio que está ubicado en una zona, si bien, para caracterizarlo del punto de vista social, un nivel muy comprometido pero con recursos económicos (...) son todos chicos con padres trabajadores, muchos de ellos no han terminado el secundario. Para estos papás es la primera experiencia que tienen, a través de sus y están muy orgullosos (...) la mayoría de los padres tienen primario y, secundario incompleto. (Docente)

---

identificación sólo es pensable teniendo en cuenta la diferencia implícita a través de la cual define su propia identidad. Lo cual quiere decir que toda identidad particular presupone la totalidad del espacio que permite justamente la expresión de las diferencias entre ellas: afirmar una identificación particular supone afirmar al mismo tiempo, incluso de manera implícita, la globalidad del contexto que la hace posible - o sea-, la afirmación de la universalidad de un espacio que permite las diversas actualizaciones identitarias” (Martuccelli, 2009, 32).

Las distinciones efectuadas por algunos docentes y directivos dan cuenta de clasificaciones de su población estudiantil en términos de estratos sociales medios, vinculadas con los modelos de la modernidad industrial, hoy puestos en cuestión.

Fundamentalmente la población que atiende la Institución es una población de clase media, también hay, digamos, quienes formaban, de acuerdo a nuestra concepción la ex clase media, es decir quienes por distintas situaciones de la vida económica del país han dejado de pertenecer a la clase media pero que tienen aspiraciones de seguir formándola y tenemos un grupo minoritario que forma parte de la clase media alta. Ese es el contexto general de nuestros alumnos. (Directivo)

(...) lo común, que se ve en otras escuelas, a nosotros nos van llegando como coletazos tardíos, por suerte. (Directivo)

Otros testimonios, en cambio, dan cuenta de una diferenciación topológica a partir del espacio geográfico. En este punto, cobra relevancia la distinción entre el medio rural y el urbano, de modo tal que la población escolar – en ocasiones- aparecería descripta en situación de tránsito y de movimiento entre ambos ámbitos.

Acá hay un poco de actividad minera y poco de actividad forestal (...) la base de la actividad económica es la minería, es un pueblo minero, (...) sí, sí la cantera, de mármol, de basalto, bonita, en distintos tipos de yacimientos mineros (...) entonces es un pueblo minero y después un poco más reciente, más nueva en la década del cincuenta, década del sesenta, están los bosques cultivados, (...) es decir que en nuestra escuela es fuerte la presencia de alumnitos procedentes de la provincia de M... (...) y también hay algunos chicos de las escuelas del campo, el grueso de nuestro alumnado proviene de la misma localidad y algunos también vienen de algunas escuelas del campo cercanas. (Directivo)

El acento está puesto en la pertenencia local a la comunidad donde la institución educativa está inserta y el radio de influencia de la misma es valorado dentro de un continuum próximo-lejano.

La mayoría son de acá y los barrios de alrededor. (Directivo)

Los que vienen de lejos son chicos que han vivido en la zona y por algún motivo se han trasladado los padres y no quieren dejar a su grupo de compañeros y al colegio. (Directivo)

Estas representaciones aluden a una idea reduccionista del territorio en el que está enmarcada la institución educativa, relacionado sólo con la proximidad física. Esta mirada parecería no alcanzar a percibir al territorio como una red de relaciones que los actores elaboran entre sí, donde se localizan temporal y geográficamente.

Otra dimensión bajo la que aparece representado el contexto sociocultural de la institución educativa se configura en términos de su comunidad educativa real, en función del cambio de la población escolar en correspondencia con transformaciones

históricas y epocales, lo cual se constituye en un desafío de adaptación para la lógica institucional. De esta forma, lo que aparece es el modo de relación que la institución ha trazado y establece con la comunidad, como imaginario institucional y también como grupo concreto que presenta determinadas características, intereses y necesidades diversas.

Es un colegio histórico, tenemos un reciclaje de generación en generación, todos nietos, abuelos, es una de las características, originariamente de varones, hace un tiempo que es mixto que hace a una de las características. En cuanto a los chicos (...) no tenés grandes cuestiones entre ellos en comparación con otros contextos. (Directivo)

Los mismos chicos lo dicen (...) acá es totalmente distinto, todo lo que se puede hacer se hace en las horas de clase. (Directivo)

... ha variado, porque estamos recibiendo, hay más confianza de los sectores sociales más altos, creemos que es por el plan de escuelas técnicas, también observamos que se incrementó la matrícula desde que se empezó a trabajar con el plan de siete años y con los talleres. Se hace un congreso institucional todos los años, abierto a la comunidad, ahí los chicos ven cómo se trabaja y eso los entusiasma.. (Directivo)

En consecuencia, surge como imponderable la referencia a la homogeneidad<sup>17</sup> y a la multiculturalidad. Éstas se dejan ver a través de una línea narrativa centrada en la ausencia de algunos saberes, hábitos, y en maneras diferentes de mirar lo escolar. Según esta visión, vivirían esta experiencia como destino y confirmación de sus dificultades para lograr completar la trayectoria escolar.

... la mayoría son hijos de empleados. Muchos chicos de bajos recursos. L.... En su mayoría son hijos de empleados, de las fábricas, la fábrica de A..., en donde sus papás, la mayoría están allí trabajando, y tenemos chicos de sectores más vulnerables, pero que son los menos por las situaciones en que vive la localidad, se compara con otras ciudades donde hay mayor incidencia de la pobreza. Tenemos hijos de docentes, de profesionales, de agricultores, es bastante heterogénea la población, pero hay mayor acentuación en las familias más empobrecidas. (Directivo)

El origen de los chicos es bastante variado y tiene que ver con la composición social de la gente de acá. Es un pueblo sumamente turístico, que vive exclusivamente del turismo. (...) Acá lo que se refuerza es entre los que son originarios y los que han venido con cosmovisiones, culturas, muchas veces más que antagónicas, que a su vez es una riqueza (...) (Directivo)

---

<sup>17</sup> En este caso, por homogeneidad entendemos cierta insistencia discursiva en lo que une, unifica; en lo que asimila y hace equivalentes a los actores escolares, desde la igualdad y repetición de rasgos socioculturales que traerían consigo los estudiantes, con la consecuente anulación de sus diferencias constitutivas.

Por consiguiente, se podría afirmar la existencia, entre los actores docentes, de distintas visiones y horizontes sociales remitidos a lo escolar, y relacionados con la concepción del contexto comunitario en el que se encuentra inserta la institución educativa.

Por otra parte, también son presentadas en el discurso de los actores escolares las instituciones educativas con sus notas de identidad. En la mayoría de los casos, la complejidad y la diversidad aparecen como categorías descriptivas en la forma de mirarlas. Esta mirada subjetiva recae sobre los procesos de gestación de la identidad institucional, sustentados discursivamente en el relato genealógico, en el mandato fundacional, el devenir histórico, los procesos de adaptación a los cambios externos, todo lo cual se subraya con la idea de una secuencia lineal que, por momentos, construye la imagen de la coherencia, de la persistencia de la identidad propia que se mantendría a pesar de y a través de los cambios.

El crecimiento de nuestra población ha sido bastante importante, en la actualidad tenemos en el nivel medio casi seiscientos alumnos, con doce divisiones. Tenemos tres planes de estudio en implementación, un bachiller y técnico, un técnico de seis años y un técnico de siete años. ¿Sí? Eso como inicio. (Directivo)

La escuela tiene cuatrocientos cuarenta alumnos, y docentes, llegamos a ochenta y tres. Acá está dividido en dos turnos, el turno mañana tiene la especialidad de alimentación, era la ex producción de bienes y servicios, y a partir del 2009, pasó a ser escuela técnica. En el turno tarde, es la especialidad en ciencias sociales, y funciona cuarto, quinto y sexto año con esa especialidad. El ex CBU se daba tanto en el turno tarde como a la mañana. Se mantiene el alumnado para las dos especialidades, y la oferta educativa se tornaba interesante para el alumno que llegaba a tercer año. La elección dentro de la misma escuela. Fue un logro esa oferta educativa para la comunidad. (Directivo).

Tenemos solo una sección por curso, de primer a séptimo año, terminan como maestro mayor de obra (...) la orientación es técnico en construcción. (Docente)

Asimismo, el contexto nos permite observar las características de la gestión directiva, desde los propios relatos de los actores. En muchas ocasiones, ésta es visualizada a través de un proceso de clasificación, donde se combinan categorías burocrático-administrativas<sup>18</sup> que buscan responder a propiedades pretendidamente objetivas,

---

<sup>18</sup> En cuanto a las propiedades objetivas que se utilizan para clasificar a los establecimientos escolares en el universo discursivo sobre el orden burocrático, se establece una triple distinción de categorías entre instituciones educativas de (i) primera, (ii) segunda y (iii) tercera, que operacionaliza el conjunto de indicadores mencionados más arriba. De esta forma, el ordenamiento de las instituciones educativas se corresponde con: de primera (más de 500 estudiantes), de segunda (de 300 a 500 estudiantes) y de tercera (de 200 a 300 estudiantes); quedan comprendidos en esta categorización el número de divisiones y turnos, el número de alumnos, la planta funcional del personal, la oferta curricular, el tipo de gestión - estatal y privada- el año de creación y la zona geográfica con que se categoriza la institución educativa. Esta categorización es además acompañada, en ocasiones, por la condición geográfica - zona desfavorable- que aparece fusionada con la apreciación de la condición socialmente desfavorecida de los estudiantes.

definidas como rasgos observables de la realidad escolar, en función de las prácticas cotidianas y los universos de significado compartidos.

Desde esta visión, se puede apreciar una gama de variabilidad en las trayectorias y grado de experiencia acumulado en relación con la antigüedad que revisten en el cargo los equipos directivos, de menos de cinco años a más de diez.

Tengo treinta y cuatro años en el colegio y en el cargo de director, dieciocho años. (Directivo)

Yo en la escuela tengo veintidós años de antigüedad y en el cargo de vice directora, once años. (Directivo)

Bueno, en el cargo en esta escuela hace tres años y medio que estoy, en esta escuela tres años y medio y como directivo estuve otros cinco años en otra escuela que era más del centro pero bueno, estuve otros cinco años en un cargo de vicedirector. (Directivo)

El acceso a dicho cargo se manifiesta como resultado de diferentes dispositivos de selección asociados a la modalidad de gestión de la institución educativa.

... soy profesora de Matemática y Física, soy la Directora titular de esta escuela, desde el año 2003. Asumí este cargo a través de concurso de oposición y antecedentes, y tuve la suerte de elegir esta escuela, por la cual yo concursaba. También tengo horas cátedra de Matemáticas, yo no era docente de esta escuela (...) La vicedirectora renunció en marzo. (Directivo)

Tengo concurso interno, porque ésta es una cooperativa de docentes, y se somete a votación de los socios el cargo...hay una serie de requisitos. (Directivo)

No soy concursada, accedí por ser la más antigua docente de la escuela. (Directivo)

Estas representaciones expresan la consolidación en el ejercicio de su función, en cuanto a la legitimidad ganada por concurso, como así también por los años de antigüedad en la institución. De esta manera, se articulan la meritocracia del sistema educativo y la tradición institucional.

En consecuencia, todo proceso de enseñanza y aprendizaje con perspectivas de inclusión<sup>19</sup> supone el desafío de construir concepciones y estrategias que permitan

---

<sup>19</sup>... la inclusión educativa, en un sentido amplio del concepto, (corresponde a): - Que todos asistan a escuelas donde las "calidades básicas" estén aseguradas (edilicias, recursos pedagógicos, tiempo lectivo, selección curricular, de plantel docente, etc.).- Que se asegure a todos una formación compartida independientemente del origen de cada cual y de las condiciones de crianza. - Que no se arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique una cultura específica como la autorizada.- Que no se produzcan condicionamientos para seguir estudiando (aquí lo propedéutico se vuelve central, que las diferencias de formación no condicionen la continuidad).- Que cada vez que surge una barrera para el acceso a la escuela, el Estado asuma medidas positivas para removerla. (En tanto que) (...) la exclusión educativa asume por lo menos cuatro expresiones, manifiestas en distintas poblaciones de jóvenes. - Los adolescentes que nunca ingresaron a la escuela secundaria. - Los adolescentes que estuvieron en la

trascender nuestra singularidad como actores, a los fines de concebir un horizonte de sentido - desde una dimensión social y no sólo singular y escolar- a través de la mediación del conocimiento para la resignificación de la institución educativa. Desde esta concepción, el modelo pedagógico y organizacional que asuma la escuela deberá articular el tipo de experiencia educativa prescripto, como una actividad consultiva, con las particularidades y problemas de cada contexto, a fin de funcionar como catalizador de la vida de todos los estudiantes.

## 2. La Propuesta: implementación y desarrollo

Los diversos cambios sociales, culturales, económicos y productivos que han tensionado la finalidad de la Educación Secundaria afectaron la calidad y profundizaron la desigualdad y fragmentación educativa.

A modo de análisis y consulta, en el año 2009, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el marco de lo establecido en la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* y acuerdos federales, presentó a la comunidad educativa de Nivel Secundario, el “Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina”<sup>20</sup>. Las respuestas y propuestas surgidas del debate fueron sistematizadas en dos documentos<sup>21</sup> que sirvieron de orientación e insumo para el diseño de una nueva propuesta para la escuela secundaria<sup>22</sup>.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba diseña una “Propuesta de Nueva Organización de la Escuela Secundaria”. En ella se asume como finalidad principal la extensión de la obligatoriedad<sup>23</sup> educativa y la aplicación de medidas que amplíen las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso de la institución escolar, en condiciones de igualdad de oportunidades. En este sentido, busca la promoción de la unidad pedagógica y la diversidad organizacional de las ofertas educativas.

El proceso de su implementación estableció como primera acción convocar a los equipos directivos de las instituciones educativas participantes - fase de experimentación- junto a las autoridades ministeriales, a un espacio<sup>24</sup> de socialización y reflexión.

En esta ocasión, se dieron a conocer los lineamientos del *Documento Base: Educación Secundaria en Córdoba*. En él se manifiesta como propósito de la

---

escuela y se fueron (que requieren otra respuesta respecto del primer grupo).- Adolescentes con escolaridad de baja intensidad (historias escolares desenganchadas de las actividades escolares, permanencia en la escuela sin cumplimiento de tareas, utilización de materiales, ni estudio). - Adolescentes con aprendizajes de baja relevancia (vivencia de haber tenido una buena formación, que no se corrobora en el momento en que la Universidad exige contenidos que la escuela debería haber enseñado)” (Terigi, 2010, p. 9).

<sup>20</sup> Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación Consejo Federal de Educación.(2008) *Documento Preliminar para la Discusión sobre ESCUELA SECUNDARIA en Argentina*. Buenos Aires.

<sup>21</sup> Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría para la Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. (2009) *Discusión sobre la educación secundaria en Argentina Informe 1 – Jurisdicción Córdoba – Síntesis de la Consulta*. Córdoba; Argentina. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría para la Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa (2009) *Discusión sobre la educación secundaria en Argentina Provincia de Córdoba. Problemas y propuestas en el marco de las investigaciones. Informe 2*. Córdoba, Argentina.

<sup>22</sup> Asimismo, sirvieron de insumos para la propuesta las experiencias desarrolladas en las instituciones educativas de la provincia de Córdoba incluidas en los Programas “Escuela para Jóvenes” y “Escuela Centro de Cambio”.

<sup>23</sup> *Ley Nacional de Educación N° 26.206; Ley de Educación Provincial N° 9870*.

<sup>24</sup> Desarrollado en fecha 29 de diciembre del año 2009.

Educación Secundaria contribuir “*al desarrollo de las dimensiones de la persona habilitando a los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuidad de los estudios*”<sup>25</sup> .

El primer instrumento legal<sup>26</sup> rector para el proceso de implementación de la nueva organización educativa obró en las instituciones educativas a fines del ciclo lectivo 2010.

Algunos actores de las instituciones educativas que optaron por la implementación de la experiencia en el ciclo lectivo 2010 basaron sus decisiones en la potencial condición de obligatoriedad de la propuesta para próximos ciclos lectivos. Otros reconocieron, además, la existencia de capacidad institucional para llevar a cabo su ejecución.

... la instancia de que era optativa para el año 2010 la nueva estructura y que iba a ser obligatoria a partir del año 2011. Y bueno, yo traje la información, la compartimos con los docentes, evaluamos pro y contras, posibilidades y no posibilidades...y prácticamente por unanimidad decidimos que éste era el año. (Directivo)

... acá lo decidimos, lo que sí yo planteé que si este año era optativo y que el año que viene era obligatorio, si no lo hacíamos este año tenía que ser el próximo. (Directivo)

... nos informaron desde el Ministerio que nosotros este año podíamos aceptarlo o no elegir, como muchas escuelas han optado por no elegirlo. Pero el año que viene era obligatorio. (Directivo)

... .. así que inmediatamente al día después de la reunión, cité a todos los docentes involucrados en este cambio, así dialogamos con ellos. Se les hizo una consulta y viendo que este año era de espera y que a partir del 2011 iba a ser de carácter obligatorio (...) Nos parece que si uno ingresa desde el primer momento uno puede ir manejando los cambios más fácilmente que cuando ya están implementados. (Directivo)

Toda transformación implica una reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y los actores institucionales se convierten en sujetos claves, como operadores de la misma, por lo que la incorporación de innovaciones, suele generar comportamientos de rechazo y reacciones adversas tipificadas como resistencia al cambio.

Esto puede evidenciarse en los dichos de algunos actores de las instituciones educativas entrevistadas quienes interpretaron como escasa la franja de tiempo definida entre la socialización de la propuesta y su proceso operativo:

... la información en primer lugar fue lo que llegó por ese documento que nos repartieron el veintinueve de diciembre, que cuando nos reintegramos en

---

<sup>25</sup> Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009). *Educación Secundaria en Córdoba. Documento Base*. Córdoba, Argentina.

<sup>26</sup> *Resolución Ministerial N° 29/10*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

febrero había pasado a ser sólo un borrador, durante enero y febrero en los medios se informaba una cosa, se informaba la contraria, se generaba ahí una confusión muy grande. Después lo que fue saliendo ahí en febrero, dos resoluciones en concreto, que fueron los cambios que se implementaron este año (...). (Directivo).

Si bien el diseño de esta nueva propuesta curricular para la escuela secundaria surge del debate planteado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba a la comunidad educativa; se puede interpretar que, el personal de las instituciones consultadas reclama cierta falta de participación de la comunidad educativa en los procesos de planificación y toma de decisiones, lo que generó desconcierto entre los actores. A esta situación también contribuyó la percepción de que se produjeron modificaciones en la información proveniente de la ACE, que dificultaron la comprensión de la propuesta en aspectos puntuales.

... no entiendo cómo puede llevarse adelante una transformación, un cambio, una innovación en el sistema educativo sin haber tenido en primer lugar un proceso de acompañamiento o de participación de los que están involucrados, porque los cambios se hacen sin tener en cuenta a los actores que participan. Además de que no hay un proceso de acompañamiento al cambio, cuando se indica el cambio, tampoco se acompaña con la fuerza legal que tendría que ser. (Directivo)

A pesar de los inconvenientes arriba mencionados, en general hay coincidencia en señalar que la adhesión fue voluntaria y compartida por todos los actores al interior de cada institución educativa.

... entonces, los docentes estuvieron de acuerdo, (...) y los profesores estuvieron todos de acuerdo y bueno (...) decidimos hacer el cambio. (Directivo)

Entonces yo lo conversé con los docentes y me pareció la oportunidad, si el año que viene era obligatorio este año aceptarlo porque uno tiene una formación, una capacitación (...). (Directivo)

## **2.1 Característica del proceso de comunicación**

Algunos entrevistados sostienen que fue posible poner en marcha el proceso de cambio y las tensiones e inseguridades surgidas al momento de operativizarlo fueron atribuidas a cuestiones propias de la subjetividad escolar.

... sentí que faltó un poquito de respaldo, pero llegó después (...) Fue confianza en la palabra, porque fue lo que yo escuché en la reunión, y así lo transmití (...) (Directivo)

... cabe destacar que somos docentes preparados en el siglo veinte, con una cierta estructura, y muy difícil de cambiar (...) En todo cambio, somos muy cautelosos, y en este caso lo hicimos igual, aunque no estemos de acuerdo, pero



a lo mejor ese no estar de acuerdo tenga que ver con la falta de predisposición nuestra, porque somos preparados para otra cosa. (Docente)

Las instituciones educativas están condicionadas a las tendencias exógenas, por lo tanto, necesitan intercambiar recursos e información con el entorno para subsistir y lograr funcionar desarrollando la capacidad de responder frente a los cambios. Este proceso es recorrido de diferentes maneras al interior de las escuelas secundarias y se pone de manifiesto, en el discurso de algunos entrevistados, quienes percibieron insuficiente la información recibida, como así también consideran que muchas actividades fueron realizadas según su propio criterio e interpretación, agregando además que resultó escasa la normativa instrumental para el proceso de cambio, por lo que vivenciaron la necesidad de un mayor acompañamiento por parte de las autoridades que les permita efectivizar el modelo curricular innovador.

... mi sensación es que la normativa llegó sobre la marcha. Sentí allá en diciembre, que no había nada muy formal respecto a esto. De hecho salí de aquella reunión, con una hojita que decía cómo era la carga actual, la denominación de las asignaturas. Con eso yo hice la presentación al año siguiente a mis compañeros. (...) Estaría bueno, que para la gente que se va a incorporar después el año próximo, ya tenga este respaldo, darles seguridad. (Directivo)

... yo creo que hay más lineamientos que bajaron que de acompañamiento. Uno veía como una cierta inseguridad entre lo que venía en las circulares y cuando vos vas a consultar cómo haces, cómo implementas, qué lugar te dan, en qué horarios (...). (Directivo)

La necesidad de agilizar los procedimientos administrativos estuvo planteada por los equipos directivos y por los secretarios, con el objeto de contar con la normativa legal pertinente para acompañar los procesos de transformación del Nivel Secundario.

### 3. Dispositivos

Una de las primeras consecuencias de la vigencia de la *Ley Nacional de Educación N° 26206* en el sistema educativo de la provincia de Córdoba fue la extensión de la obligatoriedad de la educación que abarca toda la enseñanza secundaria -establecida por *Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 125/09*<sup>27</sup>. En este instrumento legal que instituye la obligatoriedad desde los 5 años hasta la finalización de la Educación Secundaria, se faculta al Ministerio de Educación para “...aprobar los planes de estudio a aplicar y a incluir nuevas orientaciones y especialidades...” (art. 4).

Haciendo uso de esas atribuciones, el Ministerio de Educación emite la *Resolución N° 344/11* por la que: (a) aprueba la estructura curricular y diseño curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria (art. 1) ;(b) establece que la estructura y el diseño curricular aprobados serán durante el año 2010 opcionales para los establecimientos educativos existentes, y obligatorios para los nuevos que inicien sus actividades en

---

<sup>27</sup> La *Ley de Educación Provincial N° 9870* – promulgada en diciembre de 2010– establece en su artículo 26 que “la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de educación secundaria”.

dicho año (art. 2) y (c) autoriza a las Direcciones operativas de Nivel para que efectúen las reasignaciones de personal necesarias (art.4).

Esta Resolución prescribe algunas disposiciones necesarias para preparar e instalar el cambio en el ciclo lectivo 2010, tanto a nivel curricular como en la estructura organizacional.

### 3.1 Proceso de Ambientación

El comienzo de un nivel de escolaridad o un nuevo ciclo dentro del mismo nivel trae aparejadas tensiones, dudas y expectativas para aquellos que lo transitan. Por ello, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba puso en marcha en el año 2010 el "Proceso de Ambientación" - en jornadas de tres días previos al inicio escolar- para los estudiantes que inician por primera vez un nivel o ciclo del sistema educativo

En el Nivel Secundario, las instituciones educativas de capital e interior disponían de los cuadernillos de Ambientación 2010, suministrados por la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. En ellos se indicaba que todos los actores institucionales debían participar en las jornadas de trabajo a realizarse del 24 al 26 de febrero en un tiempo no inferior a las tres horas por turno, respetando el horario de cursado en que se hubiese inscripto los estudiantes.<sup>28</sup>

Asimismo, se señala en el *Documento Base: La Educación Secundaria en Córdoba* que "...el proceso de ambientación será diseñado y gestionado por cada institución educativa, y procurará la recuperación de experiencias y saberes en el marco del PEI..." (Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación, 2009, p.5).

En el mismo sentido, el Consejo Federal de Educación expresa:

El régimen académico deberá contemplar diferentes alternativas institucionales de acompañamiento e intervención específica (...) y (...) las jurisdicciones orientarán a las instituciones en tiempos, espacios, responsables y criterios para organizarlas. En relación al ingreso: determinarán los modos en que se asume institucionalmente el pasaje del nivel primario al nivel secundario...(CFE, 2009 e, p. 174).

Los procesos de ambientación en la escuela ponen en relación la vida de la institución y las subjetividades de los estudiantes, quienes -como integrantes de un colectivo (ingresantes/jóvenes)- se constituyen en este espacio nuevo, cruzados por las particularidades vinculadas a los procesos sociales y educativos de su contexto. Esto supone y exige de la institución educativa estrategias que faciliten la convivencia en el ámbito educativo, en el marco de los múltiples procesos de transformación que viven los estudiantes. Por tanto, existiría estrecha vinculación entre los procesos de ambientación y la propuesta de nuevas modalidades de integración del niño-joven a la vida de la institución. Así, se intentaría promover una articulación entre lo social y lo escolar, evitando un corte y una fragmentación en el mundo de la vida de los sujetos.

---

<sup>28</sup> *Memorándum N° 001/10* de la Dirección General de Educación Media

La concepción del corte con el mundo social alimentó las micropolíticas educativas hasta bien entrada la década del setenta en el país y se basó en un eje fundamental que era:

La diferenciación entre alumno y niño/adolescente/joven: la escuela se dirigía únicamente al alumno, es decir, a la parte de la razón de la que todos disponen, desconfiando de todo lo que es privado, afectivo y utilitario - la familia, la economía, el cuerpo -.El niño y el adolescente tenían que dejar su niñez y adolescencia en la puerta de la escuela (Komblit, Camarotti y Di Leo, 2009, p. 4).

En la nueva propuesta para las instituciones educativas de nivel secundario, el proceso de integración escolar se constituye en un desafío. En las entrevistas realizadas, se advierten recurrencias en relación con las funciones que se le asignan al proceso de ambientación; aparecen así: (i) conocerse, para integrarse socialmente (estudiantes y docentes, la institución educativa y las nuevas situaciones académicas que los involucrarán en esta etapa); (ii) conocer e internalizar las pautas de convivencia escolar; (iii) diagnosticar las competencias en relación con el rendimiento educativo.

En primer lugar, se advierte que lo que marca la relevancia del proceso para las instituciones educativas se vincula al grado de conocimiento personal de los estudiantes, a su trayectoria previa o a la proximidad en términos de familiaridad (institución escolar ubicada en localidades de baja densidad poblacional) más que a los procesos de subjetivación particular por el nuevo tránsito escolar que están a punto de iniciar. Se proponen formas, actividades y condiciones de ambientación comunes a todas las instituciones educativas. Aquí, el conocerse daría lugar al reconocerse, en una interacción dialéctica, que posibilite la construcción del vínculo con otros y del lugar de cada singularidad en la dinámica institucional.

Lo que pasa es que los chicos nuestros, están en el mismo edificio, en el mismo pueblo. Lo de la ambientación es media relativa (...) porque el chiquito sale del grado, y después nos conocemos todos (...) el 90% de los chicos que están en primer año ha salido de esta escuela, entonces la escuela sigue con la misma vida de la escuela secundaria (...) sí, le agregamos algunas cosas. Trabajamos desde lo lúdico, aprovechamos los espacios del juego para darles alguna información, para darles algunas pautas, algunas formas, algunas diferencias, a percibir en su rol de estudiante secundaria (...) no, no hace mucha falta porque ellos están en el mismo ámbito, en el mismo pueblo, en las mismas aulas. (Directivo)

En cuarto, eran tres o cuatro nuevos, no querían venir, porque ya se conocían (...) no era integración de conocimientos, sino de juegos, más recreativos (...) tomamos algunas actividades del cuadernillo, porque ellos ya se conocían, entonces era qué hiciste en el verano. En primer año sí, porque venían chicos de otras escuelas, de otras primarias, sí tenían que conocerse, conocer la escuela, todos estos cambios. (Docente)

... si usted me pregunta, la sugerencia es que me parece que tiene que ser más extenso. Porque fueron tres días, y me parece que para un período de ambientación se requeriría más, de una semana (...) más largo en primer año y en cuarto no, estamos bien, los chicos ya conocen la escuela. (Directivo)

En segundo lugar, el proceso de ambientación aparecería vinculado en los discursos a los acuerdos de convivencia, que llevan la marca de constituir un contrato previo con la institución, en referencia al conocimiento e internalización de las normas, costumbres y modos de vínculo e interacción pedagógica instituido. En este sentido, los documentos oficiales plantean el trabajo de socialización e integración institucional, desde la perspectiva de la convivencia escolar.

El tema de esa ambientación, en este colegio se hace desde hace muchos años, entonces no es nuevo para nosotros. Siempre nos dio muy buenos resultados, se trabajan normas de convivencia. (Docente).

En primer año también, les mostramos normas de convivencia, les mostramos la escuela, cómo se trabajaba, cómo era la cuestión de las notas, cómo se calificaba. Los hicimos a ellos conocerse, con los nombres, con una credencial, también trabajo de taller. (Directivo)

... confeccionamos un cuadernillo que después se lo voy a pedir a la directora, pero apuntamos a trabajar las normas de convivencia en este cuadernillo. Porque nosotros en primer año y en segundo son los cursos en donde más problemas de disciplina tenemos (...) y después trabajamos situaciones problemáticas en relación a todo lo que sea la convivencia, después ya iniciado el ciclo lectivo a partir del primero de marzo fue que empezó este año, sí cada profesor hace su como si fuera una ambientación, pero a través de un diagnóstico. (Docente)

La tercera modalidad recurrente de dar sentido al proceso de ambientación se vincula al diagnóstico de las capacidades con las que llegan los estudiantes. Se indican así actividades de orden instructivo y formador.

Las actividades que nosotros hacemos son muy variadas, tienen que ver justamente con diferentes capacidades, con comparar, clasificar conceptualizar. Eso dentro de la parte intelectual, tiene que ver también con cuestiones de arte y educación física y expresión corporal en general. (Docente)

No hubo proceso de ambientación porque está institucionalizado en este colegio que este proceso de ambientación forma parte básicamente del área de Matemática y de Lengua, y en un 1º año que son los que empiezan antes. (Directivo)

Aquí también se plantea el proceso de ambientación en términos de articulación institucional con los establecimientos escolares de donde provienen los estudiantes, a

partir de una estrategia de aplicación basada -en la mayoría de los casos- en la revisión de contenidos.

También siempre hacemos proceso de ambientación con una cierta conexión con una escuela de donde viene la mayoría de los chicos que son de....es más, se les da un cuadernillo para que repasen antes de empezar las clases y luego hacemos una especie de repaso, juegos y actividades al comenzar la clase. (Docente)

En general, en los discursos, el proceso de ambientación propuesto se identifica como un instrumento que estaría legitimando una forma de trabajo ya instituida.

... en realidad el tema de la ambientación, se viene haciendo en todas las escuelas y en algunas se hacía un mes, en otras se hacía cada quince días, es más que la tradición respecto a la ambientación, está incorporado a la gran mayoría de las escuelas. (...) es decir esto no incorpora un elemento de positivo, novedoso, al contrario lo reduce (...).en todo caso te termina legitimando algo, de lo que ya está incorporado en la práctica lo de la ambientación para primero y cuarto año. (Directivo).

Los entrevistados diferencian claramente el sentido que el proceso de ambientación logra aportar a los estudiantes ingresantes - momento que inscribe y aloja en la dinámica escolar, descrito como período de apertura y recepción- de lo que esta vivencia significa para los estudiantes de cuarto año, que ya tienen una trayectoria escolar; en este caso, sólo marca una etapa diferente en el plano curricular.

De acuerdo al horario, era el docente que los tenía. Los maestros de enseñanza práctica los tuvieron mucho a los de primer año. Sí, los tuvieron trabajando en el taller bastante, bueno, no trabajando, sino viendo lo que se hacía. (Directivo)

Nosotras en primer año ya lo veníamos haciendo hace ya varios años, se venía trabajando, una semana, diez días, en un trabajo de ir ubicándolos a los chicos sobre todo en tiempo, en espacio, en cuestiones grupales y sobre todo el grupo que pasa de sexto grado a dos primeros años (...) en cuarto año como hubo la gran pregunta de ¿para qué?, mucha resistencia. Nosotros en eso somos medio legalistas, le dijimos, no sabemos bien para qué, pero hay que hacerlo (...) pero en cuarto hicimos una propuesta que tenía que ver con lo que a nosotros nos interesaba trabajar, aprovechamos la instancia y la excusa para trabajar algunos temas (...) aprovechamos para hacer una reflexión, posicionarlos frente al Ciclo de Especialización, digamos, es lo que se hacía diluido durante el primer mes del año. (Directivo)

En cuanto a la instrumentalidad de este período, las opiniones se dividen de manera significativa en relación con el tiempo de implementación, ya que para algunos la duración resultó escasa, por ser una experiencia relevante y fundante en el proceso de socialización escolar; para otros, no resultó adecuado por la superposición con fechas de exámenes o inscripciones; para un tercer grupo, fue formal o disruptivo, ya que se

usó sólo para cumplir con lo prescripto por las autoridades, o bien se vivió como un tiempo que modificaba la dinámica instituida.

No se si está bueno implementarlo tan anticipadamente, porque acá se acopló con el período de inscripción. Entonces los tres días que dieron para la ambientación, coincidió con la inscripción. Hasta el último día, todavía había chicos completando la inscripción, se superponía. Hubo chicos que se perdieron la ambientación, y eso no se debería perder. (Directivo)

Y nosotros hicimos el que el gobierno nos había pedido, que fueron los tres días, no me acuerdo si eran tres horas que tenían que estar los chicos. (Docente)

Después nos pasó una cosa este año, en cuanto a la emotividad del acto de inicio. Qué pasa, que los de primer año empiezan tres días antes, entonces los papás vinieron todos a acompañarlos ese primer día, era un mundo, y nosotros no estábamos preparados para recibirlos a los papás. Los papás querían participar, escuchar. Claro, después al acto lo hicimos con toda la escuela, eso era lo emotivo, y ahí ya no vinieron muchos, los papás de primero no vinieron. Ahí viene el intendente, hablamos, es mucho más relevante. O sea, lo que los papás esperaban el primer día, no lo tuvieron. Nosotros nos encontramos con la sorpresa, yo no pensé que fueran a venir. (Directivo)

... te complica la organización, estás en plena época de mesa de exámenes con docentes que los tenés que destinar dos horas para estar con los chicos, que perfectamente lo podés hacer en los primeros tres días de clase. (Directivo)

Coincidimos en que ese tiempo se puede trabajar en otra cosa. Estamos acostumbrados a que esos días nos reunimos a trabajar por áreas, organizarnos para la tarea, para hacer tema de las planificaciones, todo el seguimiento. Programar qué hacer. Este año no lo tuvimos. (Directivo)

Por lo tanto, el marcado de la especificidad del trabajo institucional aparece con un sentido de protección y resguardo frente a los tiempos institucionales del cambio, frente a la complejidad que la experiencia educativa les imprime.

En cuanto al documento de apoyo - el Cuadernillo de Ambientación -, en la mayoría, fue recuperado como un importante aporte que sirvió de guía y sugerencia para ampliar y enriquecer las estrategias que se venían desarrollando, favoreciendo en algunos casos la construcción de un trabajo colectivo y cooperativo.

Excelente, nosotros lo utilizamos, nos pareció muy bueno el material, muy bueno (Directivo).

Siempre las adaptamos, algunas actividades las tomamos, las cambiamos, otras las redactamos y otras las desestimamos. (Docente).

Pensar el período de ambientación como un proceso de integración escolar - y no una mera adaptación al ámbito educativo -, requiere recuperar el valor que la educación tiene en la socialización, formación y constitución subjetiva de los estudiantes. El comienzo de una nueva etapa requiere de ritos de iniciación - desde un encuadre institucional -, que funcionen de sostén y andamiaje socio-pedagógico, para que los estudiantes logren incorporar una nueva experiencia dentro de su trayectoria escolar.

Pensar el concepto de sujeto, implica otra manera de concebir las identidades y las subjetividades. Se puede definir al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos. Tales redes tienen una cualidad: no son ni permanentes ni definitivas (Caruso y Dussel, 2001, p. 14).

Desde esta mirada, los autores recuperan el sentido del encuentro intersubjetivo dentro del contexto escolar, expresando que el sujeto se constituye a partir de redes de experiencias significativas.

Desde un plano simbólico, al hablar de subjetividad e intersubjetividad en el proceso de ambientación, se puede incluir la noción de objetivación desde Berger y Luckmann (1994), en relación con la producción humana de signos, siendo el lenguaje uno de los signos más relevantes en el proceso de escolarización.

Cada uno oye lo que dice el otro virtualmente en el mismo momento en que lo dice, y esto posibilita el acceso continuo, sincronizado y recíproco a nuestras subjetividades en la cercanía intersubjetiva de la situación cara a cara de manera tal que ningún otro sistema de signos puede repetir. Más aún, me oigo a mí mismo a medida que hablo: mis propios significados subjetivos se me hacen accesible objetiva y continuamente y se vuelven más reales para mí (Berger y Luckmann, 1994, p.56).

Al respecto, algunas de las experiencias observadas, ponen en evidencia que el proceso de ambientación estaría instituido desde la lógica de integración del modelo secundario, a diferencia de aquellas instituciones que sólo responderían formalmente a la propuesta, incluida en el inicio del calendario escolar.

Por tanto, pensar al proceso de ambientación como un mecanismo instrumental y operativo, que posibilita incorporar aquellas pautas que guían y orientan al estudiante hacia un proceso de integración escolar, permite considerar que la propuesta -desde la dimensión simbólica y sustantiva- guarda un alto nivel de congruencia, a partir de su institucionalización.

## **3.2 Diseño Curricular para el Ciclo Básico**

### **3.2.1 Mapa Curricular**

La educación -y en ella las instituciones educativas- están en la encrucijada del cambio epocal (Tiramonti, 2009, p. 889), ante lo cual se definen políticas educativas que intentan dar respuesta a lo que hoy requiere la sociedad para la formación de los ciudadanos.

(...)¿Cómo educar hoy? Exige revisar el sustrato cultural de las escuelas, su organización institucional, sus articulaciones con el entramado social, su papel en la reproducción de las diferencias sociales y en la búsqueda de la igualdad. En definitiva se trata de abandonar las pretensiones de reposicionar el mandato educativo de la modernidad y plantearnos un nuevo proyecto institucional para dar acogida a las generaciones venideras (Tiramonti, 2009, p. 907).

En la institución escolar de nivel secundario en Argentina, resulta predominante la tradición del currículum disciplinar. Las principales críticas que desde la literatura pedagógica se realizan sobre este tipo de currículum pasan por señalar, en relación con los estudiantes, el impacto negativo que tiene sobre su capacidad de indagar la realidad, la desatención de los conocimientos cotidianos y la inhibición de las preguntas vitales e intereses propios que se activan mediante la confrontación de temáticas transversales descuidadas por el currículum disciplinar, entre otros aspectos. Al respecto, Todorov (2008) va más allá de esto y subraya también que este tipo de currículum refuerza, al interior mismo de las disciplinas científicas, el proceso de fragmentación de objetos de estudio e intervención.

Por otra parte, en el intento de hacer dialogar a los espacios curriculares entre sí, la propuesta superadora de lo disciplinar consiste en introducir progresivamente, y en determinados puntos de entrada del sistema escolar, prácticas centradas en un currículum interdisciplinar. Al respecto, Todorov (2008) recuerda que el logro de tales prácticas depende de que los docentes asuman los distintos planos implicados en este trabajo conjunto. Es necesario que se acostumbren a pasar de la adopción de valores y enfoques de la otra disciplina -el llamado plano praxeológico- a situarse en un plano epistémico, en el que serían capaces de reconocer y comprender la identidad de la otra disciplina en un proceso abierto e inacabado de intercambio y conocimiento mutuos. Más aún: en este trabajo conjunto aparecería también una dimensión semiótica.

Terigi (2008) señala que en la escuela secundaria se ha conformado un “trípode de hierro” (p.64), donde se forjó la trama que enlaza un currículum clasificado y delimitado, en correlación con la designación de profesores por especialidad, en el marco de un trabajo docente por horas de clases, en un currículum *mosaico*.

... me parece que todo cambio en diseño curricular implica también un esfuerzo presupuestario, y destinar desde el Estado y planificarlo (...) si no también es una cuestión de tiempos institucionales para hacerlo, para poder diseñar más lo que antes teníamos. Me parece que en el otro cambio que teníamos las cátedras compartidas fue un espacio para empezar a trabajar interdisciplinariamente con ejes transversales, con métodos no se pudo hacer por una falta de tiempo institucional, me parece que eso aleja de lo posible... (Docente)

Los cambios curriculares recién los empezamos a implementar (...), se han dividido las materias, los campos bien específicos curricularmente hablando, en cuanto a los contenidos me parecen demasiados ... (Directivo)

... lo que no sé si dará resultado es este corte de que en un año ven historia y en el otro ven geografía, ese bache ahí que en un año no ven nada, está bien que después en cuarto ( año) retoman todos los contenidos.(Docente)



A partir de la narrativa de los actores, se puede inferir que el proceso de implementación del nuevo diseño curricular plantea nuevos desafíos y la necesidad de revisar las prácticas docentes. Son ellos los que se convierten en el eje fundamental de esta concepción curricular, en la que se pretende asuman una posición reflexiva sobre la praxis educativa que han venido desarrollando.

De ahí que el cambio, en el ámbito educativo, que se persigue con la implementación del nuevo Diseño Curricular, sea una actividad que implique modificar ciertas conductas de adaptación por parte de todos los actores institucionales a los nuevos lineamientos.

Yo creo que habría que replantearse las estrategias de enseñanza, no seguir con la forma tradicional porque de nada nos sirve cambiar la currícula y cambiar el diseño curricular, pero si las estrategias que estamos usando son las mismas que nos enseñaron a nosotros. (Directivo)

... porque con libertad, o no sé que, logramos adaptarlo al grupo que tenemos, porque esa es otra cuestión. El grupo que tenemos, sabemos de antemano que no va a responder a semejante cantidad de contenidos y calidad de contenidos. Adaptarla, a los niños que tenemos, porque somos nosotros los que tenemos que relacionarnos con ellos y ver qué objetivos tenemos y si se cumplen o no. (Docente)

Se puede interpretar en el discurso de los estudiantes que la implementación del nuevo diseño curricular conlleva reformas favorables en el escenario y en la dinámica de la trayectoria escolar.

Para mí es un cambio grande, porque pasé de no hacer nada, a hacer todo. No sentí el cambio de primero a segundo año. (Estudiante)

El cambio curricular tuvo un impacto diferente según el espacio curricular al que se haga referencia. Los dos espacios curriculares nuevos -Formación para la Vida y el Trabajo y Ciudadanía y Participación-, fueron construidos de manera diversa, atendiendo a las particularidades de las orientaciones institucionales y la impronta que le pudo otorgar el docente según su formación.

En estos espacios curriculares, se posibilitó la incorporación de estrategias más innovadoras, con alguna adopción del formato taller y, en menor grado, de seminario. No obstante, el formato tradicional- asignatura/materia- continúa predominando en la medida en que se vincula con las seguridades del docente como parte de la antigua gramática escolar.

Formación para la Vida y el Trabajo, el docente ha hecho un abanico de posibilidades entre la Informática, tratamientos esenciales para la presentación de un currículum, y todo aplicando los distintos programas, los distintos lenguajes, y a su vez un proyecto que los obliga al otro eje fundamental que tiene el cambio, que es el tema de la ciudadanía participativa, es decir a través de un proyecto de Cooperativa... (Directivo)

Éste es uno de los nuevos espacios curriculares de la propuesta. Cuando la formación del docente que lo asumió estuvo en consonancia con los ejes a desarrollar, le reconocen importancia a algunos contenidos y la posibilidad que ofrecen de poner en juego nuevas estrategias y múltiples propuestas didácticas. Esto lo convierte en un espacio curricular enriquecedor y abierto a diversas alternativas de participación que permiten generar actividades tendientes a brindar la posibilidad de acercar al estudiante al mundo del trabajo y la comunidad. Esto permite vincular el proceso educativo con problemas que surgen de la realidad, para que la acción pedagógica tenga sentido en el contexto donde se realiza.

Formación para la Vida y el Trabajo es mejor que Ética, más interesante, además en Ética veíamos Leyes pero ahora estamos viendo en Formación para la Vida y el Trabajo cosas más reales de ahora, como hay que ser uno para vivir bien, el profesor nos hace hablar y compartir ideas. (Estudiante)

En mi caso (...) hice hacer una entrevista, porque nosotros trabajamos por área, por ejemplo vamos a abordar la producción mineral, entonces a los (estudiantes) les hice entrevistar a un trabajador minero, a un jubilado minero, a un empresario minero, ese tipo de cosas las hemos trabajado(...).hicimos forestación entrevistamos a las empresas que hacen forestación, ese tipo de cosas, además por necesidad porque no teníamos mucho material, si no nos manejarnos con las pautas que teníamos y fuimos “inventando” cosas creando estrategias(...)también invité a los muchachos de Luz y Fuerza de R...C... que venían, los gremialistas a hablarle del trabajo(...)es una materia linda para quien la dé, pero hay que molestarse para prepararse, hay que estar muñado de conocimientos, y tener también la honestidad de decir que no vamos a solucionar el problema laboral porque demos esta materia... (Directivo).

Me parece interesante la propuesta de la materia, en tanto existe como una cuestión de Filosofía, de Filosofía para adolescentes, porque la parte de Formación para el Trabajo me parece prematura porque está bien que en sexto año estén preparados para debatir esas cuestiones que les interese, en tercer año es imposible. (Docente)

En otros casos, muestran cierta reticencia en tanto le adjudican posibles inconvenientes entre la lógica epistemológica concebida en el espacio curricular de Formación para la Vida y el Trabajo<sup>29</sup> y el perfil docente que demandaría.

---

<sup>29</sup> De acuerdo con lo previsto en la *Nueva Propuesta de Organización de la Escuela Secundaria. Documento Base - versión preliminar (2009)-*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

... por ahí los docentes de Educación Tecnológica no tienen un perfil para enseñar esos contenidos (Formación para la Vida y el Trabajo) (...) si bien uno tiene experiencia en el trabajo, no tiene ciertos conceptos claros como para entrar en un curso en una clase sobre eso. (Docente)

... los contenidos son más para otros tipos de profesores, con otros títulos, porque habla de encuesta, de currículum vitae, también... (Directivo)

Asimismo y en el marco de la gestión institucional, la implementación de la propuesta de los nuevos espacios curriculares es objeto, por parte de directivos y docentes, de una reapropiación y contextualización que suele percibirse positivamente, ya que permiten desarrollar una propuesta educativa que integre las demandas de la población estudiantil, diseñando nuevas formas y espacios de experiencias educativas y sociales que surgen y se desarrollan con el esfuerzo de directivos y docentes y se instituyen desde la apropiación de lo comunitario.

Nosotros en ese caso, la escuela nos dio la posibilidad de armar bien el programa (Ciudadanía y Participación), nos sentamos, vimos qué necesitan los chicos, qué nos pide el gobierno pero lo armamos bien qué cosa, empezamos a especificar más la cosa, no eso de valores de primero, valores de segundo, porque los chicos aunque tenga el mismo título se hartan, entonces tuvimos... tratamos de no dejar la cosa inconexa. A lo mejor no es tal cual lo que el gobierno pidió también, es lo que nos pareció... (Docente)

Y con respecto a Formación para la Vida y el Trabajo nosotros lo que hicimos fue, también, primero, ver cuál es la situación laboral, si los chicos tienen que salir a trabajar ya, en qué van a poder trabajar, cómo investigar los diarios, hacer un montón de relevamientos para ver qué posibilidades tienen de trabajo. Esto fue la primera mitad del año, después introduciendo Informática, y después de julio, implementamos una Cooperativa en el colegio, en la cual, a través de esa cooperativa, los chicos también, ellos ya empiezan a programarse, planteamos distintos objetivos, los chicos por ejemplo trabajaban lo ecológico, fueron armando los grupos, organizando lo que necesitaban. (Docente)

(...) estos chicos, yo me estoy ubicando en la escuela pública, en los alumnos de este contexto, no sé, porque ustedes tienen que legislar, ustedes tienen que crear normas pedagógicas curriculares para toda la provincia en la cual hay escuelas de otra elite, haber de una elite o de media elite, no sé cómo se llamará y también las nuestras. Estos chicos necesitan, digamos, conocer que las normas existen, las normas hay que cumplirlas, que están escritas en tal lugar, no solamente que se produjo el conflicto, cómo lo resolverías... (Directivo)

Educación Tecnológica ha sido, desde su aparición, un espacio curricular en búsqueda de un objeto de estudio claro y preciso, el cual le ha sido difícil alcanzar, no sólo por la selección de contenidos sino también por la propia tensión que se generó al ser asumido por docentes que no siempre tenían la formación específica necesaria.

En los Institutos de Educación Técnica, la Educación Tecnológica cobra sentido en el marco de una propuesta curricular particular, cuya contextualización estaría mediada, en cierto modo, por la relación teoría-práctica y los recursos humanos de que dispone cada institución educativa.

... los sentidos son diferentes (...) si vos lo ves desde la escuela (...) es lógico que tenga un sentido social, si vos lo ves desde aquella escuela que es técnica la mirada en rigor difiere porque esta parte de las cuatro horas estaba asignada como complementaria de las prácticas (...) entonces vos tenías una determinada propuesta práctica y una determinada propuesta teórica, pero además vos trabajabas con los MEP entonces el tema de las ocho horas cambia totalmente. (Docente)

Con respecto a Ciudadanía y Participación, frente a lo nuevo, se subrayan diferentes sentidos en los relatos de los actores: se vivencia como un fuerte cambio en los contenidos, y se asocia con una inversión de esfuerzo considerable por parte de los docentes.

Con respecto a Ciudadanía y Participación, cambios muchísimos. (Docente)

Creo que es el área que más trabajó, me da esa impresión o es el área que más se nota en las escuelas. (Directivo)

Esa es precisamente la que por ahí en principio la profesora se sintió como desorientada en cuanto a buscar material. O sea yo le dije que viera la página que ahí se podían hacer consultas, que te daban (...) bibliografía (...) después apareció esto de la filmación de los cortos y bueno es como que a ella se le abrió otro panorama también porque los hizo participar a los chicos ahí (...) y bueno es como que se fue encaminando. Y bueno fue el comienzo y ahora como que medianamente la está llevando. (Directivo)

El cambio curricular propuesto para los espacios curriculares de Lengua y Literatura y Matemática fue percibido por parte de los actores involucrados, en forma satisfactoria y se lo significó en términos de práctica pedagógica con mayor acentuación en la incorporación y revisión de estrategias didácticas específicas de estas disciplinas.

... en el caso de matemática y de lengua, por suerte no nos afectó, porque quedamos con la misma carga horaria, la propuesta es hacer hincapié en ciertas cosas, en matemática hacer resolución de situaciones problemáticas, darle más importancia a ese tipo de razonamiento, con lo cual estoy muy de acuerdo. Para mí no fue traumático, ni problemático, porque además, se tuvo la consideración de no movernos a nosotras del horario que ya veníamos trayendo. Lo mismo con lengua. (Docente)

En estas verbalizaciones, los docentes expresaron el nivel de acuerdo logrado en los contenidos, como así también la tranquilidad que les brindó mantener la misma estructura horaria en sus espacios curriculares.

El espacio curricular de Educación Artística contó con particularidades en su modificación, de acuerdo con cada institución educativa. En algunos casos, se optó por la instancia de cátedra compartida, donde el interés disciplinar de los estudiantes - tercer año -, ocupó un lugar relevante en el proceso de elección. Por el contrario, en otros, la implementación quedó supeditada al trabajo de la gestión escolar en cada institución.

... como nos dividimos y elegimos cada uno la materia que más nos gusta, capaz que a cada uno le interesa más, ponemos más pilas. (Estudiante)

... lo más complicada era la profesora de plástica, que tuvo que cambiar a artes visuales. Entonces, es como que está haciendo un aprendizaje, y la veo como muy retraída, se siente como insegura en lo que está haciendo. Le cuesta, porque no sabe si está bien lo que está haciendo o no. Ella es profesora en Educación Artística, y siempre dio plástica, pero no, bastante bien, lo intenta, ella es muy trabajadora, pero tiene sus dudas. Claro, es su primer año. En teatro, muy bien porque la profesora que entró es profesora de teatro, no se transformó. Y el profesor de música, que está con horas no reubicadas, institucionales, está armando un proyecto de un taller de música para el año que viene. (Directivo)

En nuestro caso, tenemos chicos que han tomado Plástica, pero tenemos algunos chicos que han optado por Música, posiblemente tenga que ver también, dos cosas, desde el chico su vocación, sus aptitudes y sus gustos y también no decirlo por la estrategia del docente, porque por ahí el chico se va hacia el docente que le es más afín...(Directivo)

En Artística, en tercer año, fue un impacto (...) Ahí intervine, se habló con los chicos, se les comunicó a los padres, se les informó y les dimos un mes. Hicimos una modificación, hicimos un Proyecto integrado, ellos están los de Música, en su espacio, los de Plástica en otro lugar pero hay un momento, estamos en un Proyecto de una murga, que sale ahora, ahí van a compartir, son los alumnos de Artística, este espacio. Funcionó muy bien como espacio. (Directivo)

En tercer año voy a elegir Música, hay algunos que les gusta dibujar y a otros no. (Estudiante)

El carácter opcional planteado en el currículum para tercer año se vio en parte restringido por la disponibilidad de personal docente. En muchos casos, la posibilidad de opción es un rasgo que se valora institucionalmente y cuya inclusión se demanda para años anteriores, por las ventajas asociadas a un currículum más flexible.

En la visión de los docentes, se tienden a interpretar los criterios de elección que siguen los estudiantes desde un interés más pragmático. Por otra parte, es posible apreciar que la flexibilidad curricular puede encontrar obstáculos materiales al llevarse a la práctica.

... nosotros teníamos segundo año con distintos tipos de asignaturas, por ejemplo había en segundo año...había mas enfocado más hacia la plástica y otro segundo que estaba más enfocado hacia teatro, de pronto con este tipo de modificación (...) esto cambia, la parte de teatro se pierde...se pierde de hecho por la mayoría de docentes que vos tenés en la escuela, del momento que hay que hacer una opción de tipo institucional, tercer año tenés que optar en función de los recursos docentes que vos tenés, no es necesariamente en función de lo deseado, si no desde lo que hay(...) la parte de teatro que a nosotros nos interesaba dado las características de los alumnos eso se desdibuja (...) me parece que hay algo que recuperar y volver a revisarlo...me parece que la parte artística, tendría que tener un espacio opcional incluido en segundo año no solamente tercer año, cosa de poder generar propuestas alternativas (...) eso me parece deseable (...) yo creo que hay que admitir trayectos flexibles (...)al menos en el caso de escuela técnicas (...)es un aspecto que parece como necesario, complementario, diferente, es un tipo de conocimiento el estético que no está incluido en rigor en la parte global del plan de estudio y es uno de los que necesita reforzarse. (Directivo)

Los chicos eligen en función de que este profesor es más exigente o menos exigente, este año fue así. El año que viene, el chico va a poder elegir más a conciencia. No contamos con los espacios en esta escuela, encasillar los espacios fue un juego de ajedrez. Los chicos que hacen música tienen que venir a un contra turno. El tema espacios, es muy, muy limitante. Eso juega muy en contra, y los espacios para las artísticas, son aulas comunes, que tampoco son espacios. Un espacio de arte no puede ser un aula común. (Directivo)

Por otra parte, el nuevo mapa curricular que presenta una nueva organización de los campos del conocimiento indujo dos tipos de reacción:

- 1- Quienes sienten satisfacción por recobrar la concepción disciplinar originaria y la posibilidad de idear espacios de integración más convenientes.

... la forma que tratamos de integrar es a través de crear un espacio también en Internet que diseñaron los chicos y una página Web de Ciencias Naturales, donde tratamos de volcar contenidos y actividades de Química, de Biología y de Física, eso es lo que nos mantiene unidos a través de eso, en este año nos hemos centrado en ese tipo de actividades, vemos también con esto de los chicos dispersos pero se ve que necesitan permanentemente actividades, diversidad de actividades, que se aburren mucho en el aula. (Docente)

- 2- Otros lo vieron como una pérdida del espacio compartido en la propuesta del área con los beneficios asociados a esta concepción

Preferíamos la cátedra compartida, es más para esta escuela que siempre trabajamos en forma interdisciplinaria (...) además cuando no venía un profesor, estaba el otro y no se perdían contenidos (...) nos enriquecíamos todos porque a veces íbamos a dar clase de a dos y los alumnos aprovechaban lo que habíamos logrado trabajando juntos (...) se enriquecía el proceso, aprendíamos con ellos. (Docente)

En otros casos, la mirada enfatiza supuestas inconsistencias en los criterios de secuenciación de ejes y contenidos al interior de los espacios del conocimiento, como así también en relación con los niveles de abstracción de los estudiantes.

Y en Ciencias Naturales(...) y bueno si más o menos, porque pasa que ahora en primer año tenemos que incorporar temas del organismo humano que antes no lo veíamos y hay que hacerlo muy rapidito (...)y también tenemos que ver parte de la biología de tercero que ya no la dan en tercer año y bueno (Docente)

Esto nos permite indagar los soportes teóricos para construir los criterios de valoración que utilizan los actores institucionales, quienes siguen apoyando prácticas tradicionales centradas en la “transmisión” de contenidos y evidencian un quiebre en la interpretación epistemológica que sustenta la nueva propuesta.

Los docentes del área de Ciencias Sociales, por lo general, colocan el énfasis en agradecer su retorno a un posicionamiento disciplinar y, en menor escala, se preocupaban por perder la condición de cátedra compartida.

... la materia se ha fragmentado, aumentó mi carga horaria en primer año que eso lo veo positivo, de pronto yo sufrí también el cambio, fui víctima de las Ciencias Sociales, tener que compartir el aula con otro docente, el tener que meterle en la cabeza al chico que era una sola materia, pero en realidad en lo administrativo e incluso en la libreta, figuraban dos, era una incoherencia total, yo lo tenía que retar al chico si me hablaba de dos materias porque era una pero yo en los papeles y en la libreta llenaba dos. Ese cambió lo sufrí mucho, se recortó mucho Geografía, de pronto ahora volver a dar en cinco horas mi asignatura para mí eso ha sido muy positivo (...) (Docente).

... tampoco digo que lo óptimo haya sido el encuadramiento de las Cátedras Compartidas, porque tampoco en Historia y Geografía funcionó, de hecho, yo estoy en segundo año pero lo veía en los exámenes. Primero tomaba la de Geografía, después lo de Historia, y si se podía se hacía una pregunta que vinculara ambas materias. (Docente)

También, algunos estudiantes ven favorable la pérdida del espacio compartido.

A mí me parece bien tener una sola materia en Sociales, porque no se amontona mucho, es más fácil de entender y estudiar. (Estudiante)

Destacan la posibilidad de que las disciplinas tengan continuidad en todo el ciclo, incluso se lo expresa como que “se den en paralelo”, lo cual se podría interpretar como un retorno a la concepción anterior, en la que Geografía acompañaba a Historia.

Creo que un aspecto negativo y muy negativo es que para mí lo óptimo es que Historia y Geografía se den en paralelo (...) Para mí que no se den en paralelo, es una pérdida en términos de calidad educativa, esa es una debilidad que hay que ver cómo se trabaja(...) (Docente).

**Mientras otros docentes muestran discrepancia en relación con el retorno al esquema disciplinar y en relación a los criterios de distribución de las asignaturas dentro del ciclo, donde se problematiza la falta de progresión**

Las cátedras compartidas, desde mi punto de vista les faltó un tiempo de trabajar y le hubiéramos sacado algo bueno. Creo que con esto de trabajar como antes, se logró ya con esto la fragmentación de los conocimientos, de los contenidos. (Docente)

Me parece ahora, que todavía está desordenada la cuestión, todavía no lo tenemos claro ni los profesores, ni los que están trabajando en esto, y los alumnos, dependiendo de nosotros que estamos ahí tratando de que no sientan algo drástico, porque son los primeros, y siempre los primeros sienten más los cambios, por supuesto un primer año no lo va a sentir pero tercer año lo sintió porque hubo alumnos que me dijeron, yo quería tener las dos materias. (Docente)

**Otro aspecto que aparece en los testimonios hace referencia específica al diseño curricular de Historia, que se percibe en forma ambivalente, por una parte como exceso de contenidos al concentrarse dos años en uno en virtud de la carga horaria y, al mismo tiempo, como una situación que se resolvería con facilidad en términos prácticos.**

Yo hubiera hecho un cambio ahí en Ciencias Sociales, hubiera puesto cuatro horas de Historia en segundo año y cinco horas en tercer año, por que el chico de tercer año tiene más posibilidad de pensar (...) (Docente).

En Historia en tercer año, los contenidos son enormes, es inabarcable, desde el siglo trece hasta la actualidad, es imposible, entonces es una demanda de la mayoría de los profesores de Historia, que no vamos a poder cumplir ni con el cincuenta por ciento (...) Demasiado pretencioso, demasiado. (Docente)

... porque en definitiva todavía no entraron los profesores de Historia a dar en segundo año puro digamos, si bien empezaron en segundo año pero ya en primer año los chicos ya vieron Historia o sea que empezaron por un contenido distinto todavía. Recién el año que viene van a tener ese salto de primer año no haber visto Historia para entrar en segundo. (Directivo)

Las transformaciones educativas que se piensan en el largo plazo requieren de una evaluación parcial y de impacto en primera instancia que posibilite las modificaciones necesarias; pero, por otro lado, precisan una evaluación a largo plazo que permita, particularmente, observar la consonancia que la nueva propuesta curricular tiene con la posibilidad de inclusión de una mayor población escolar a partir de la universalización del nivel de la Educación Secundaria.



### 3.2.2 Menos espacios curriculares por año

A fin de favorecer la comunicación entre docentes y estudiantes, así como para propiciar la integración de las disciplinas e incidir positivamente en los aprendizajes, la propuesta se enfoca a la reducción en el número de espacios curriculares por curso, de acuerdo con los campos del conocimiento previstos para el Ciclo Básico.

La reducción del número de espacios curriculares fue objeto de una apreciación dispar y variada en función de las perspectivas e intereses puestos en juego por los distintos actores escolares. En relación con los estudiantes, le asignan una significación que pone el acento en una variedad de sentidos, pues, en algunos se percibe la disminución de espacios tanto en términos de una intensificación del ritmo de estudio (con la consiguiente fatiga al aumentarse la carga horaria en una misma disciplina), y al mismo tiempo manifiestan una cierta dificultad para generar nuevas rutinas de estudio cuando la cantidad de espacios curriculares se entrelaza con la evaluación trimestral; algunos lo vinculan de manera inmediata con una pérdida de conocimiento.

Es que cansa mucho. Yo prefiero que sean más materias, pero menos horas. Los lunes nos quedamos hasta las cinco y media de la tarde, y es muy pesado. Salimos del colegio, y algunos, yo tengo que ayudar en mi casa por ejemplo. Terminó muerta. Por eso, prefiero lo otro, lo del año pasado (Estudiantes).

La idea que haya más horas y menos materias me parece bien, pero al tener tres horas de la misma materia, te cansás y las desaprovechás. (Estudiante)

Otros, al contrario, la aprecian como equivalente a facilitar los aprendizajes y reducir el esfuerzo.

Es lindo porque tenemos que estudiar menos. (Estudiantes)

(...) mejor que antes, menos materias, más cómodo (...) no hay que estudiar tanto. Menos horas. No se nos complica (...) tenemos contra turno tres veces, entonces venir y tener que estudiar (...) nos organizamos mejor, es más fácil. Poder estudiar las materias, pero no tres materias juntas (...) La diferencia se nota más en la hora de estudiar, en el momento de las pruebas que se nos juntaron en la semana. (Estudiante)

En cuanto a los docentes, la disminución de espacios curriculares por año se vincula a una pluralidad de sentidos a los que se valora de manera diversa. Algunos subrayan el aspecto de la gestión ya que interpretan que ayuda a mejorar el seguimiento de los estudiantes y colabora en la prevención del fracaso escolar; otros, destacan el beneficio adicional que genera en el marco de ofertas curriculares que ya tenían una fuerte carga horaria y, por último -aunque en menor medida - atribuyen escaso impacto a este cambio. Algunos de estos sentidos pueden leerse en los siguientes testimonios:

Ahora la queja es como doy con menor tiempo. Es mayor tiempo en el año, pero menos tiempo en el conocimiento. (Directivo)

(...) el año pasado venían mucho, de lunes a viernes por la tarde, en cambio este año, tienen dos días Educación Física y un día taller. Ahora es de a un solo curso por vez, entonces es más fácil poder controlarlos, estar con ellos, vigilarlos. (Directivo)

(...) los chicos no lo ven mejor. Ellos dicen que ahora tienen menos conocimientos, porque tienen menos materias. Te sorprenden con las reflexiones. (Docente)

Para mí, esto de reducir la cantidad de asignaturas es lo más importante porque como...al ser una escuela Técnica tenemos una cantidad de materias adicionales que no tienen las escuelas que son las comunes. (Directivo)

Yo creo que los chicos no registraron tanto los cambios de reducción de materias como el cambio de trimestre. (Docente)

En síntesis, se puede inferir que la reducción de espacios curriculares es objeto de diversas representaciones por parte del personal directivo, docente y de los estudiantes. Si bien en la mayoría de los casos es vivida como un cambio positivo, que facilita los procesos de apropiación del conocimiento, para otros actores, en cambio, la transformación propuesta está significada como mayor exigencia y complicación.

### **3.2.3 Mayor tiempo para el aprendizaje**

El Documento Base señalaba que la distribución del tiempo es uno de los factores determinantes para la organización de las actividades, por lo que su mayor extensión y concentración favorecerá la profundización e intensidad de la enseñanza y el aprendizaje. La propuesta incluye espacios curriculares de tres horas cátedras como mínimo.

La visualización de los aprendizajes a partir de la ampliación del tiempo de desarrollo de los espacios de conocimiento, varía también desde la perspectiva de los actores. Los docentes valoran este aspecto en forma positiva ya que lo relacionan con una mejora en la construcción de vínculos más cercanos y en el refuerzo de lo metodológico; también permite evitar la fragmentación curricular y, al mismo tiempo, genera condiciones para que surjan nuevas rutinas en el aula, como ganar tiempo para el estudio.

A su vez, los estudiantes le asignan sentidos que subrayan el efecto del cambio sobre el ambiente de aprendizaje que se presenta en el aula. En particular, lo asocian con un ambiente más tranquilo y con un mayor impacto de la enseñanza y al mismo tiempo, perciben que la fatiga, cuando se produce, no está ligada al cambio de atención de una disciplina a otra, sino a la mayor concentración que requiere el permanecer más tiempo bajo el marco de un mismo espacio curricular.

El aspecto positivo es que se incrementa la carga horaria y eso se nota muchísimo, en lo vincular, en el planteo metodológico, podemos trabajar con mayor nivel de intensidad. (Docente)

Eso es una ventaja, al haber mayor carga horaria, el aprendizaje es mayor. Por lo menos en cuanto a contenidos, porque no está tan fraccionado. (Directivo)

... tenerlos más horas, los podés hacer estudiar en el aula (...) de tres a cinco horas, uno trabaja un poco más, más posibilidades para los chicos. Estudiar en clase, incluso. (Docente)

Trabajamos más tranquilos (...) se hace aburrido tantas horas, pero no hay tantas materias y está bueno porque se me hacía lío antes. (Estudiante)

... te cansa un poco (...) con algunas materias bien, pero con otras no (...) te cambia la forma de dar los contenidos, te dan mucho más ahora (...) es un poco fácil, pero hay otros en el grupo que les cuesta un poco más. (Estudiante)

Además, la mayor disponibilidad de tiempo para el desarrollo de la currícula de los espacios de conocimiento abre, en opinión de los actores escolares, un horizonte de nuevas posibilidades y oportunidades para enseñar y aprender, a partir de la reestructuración del espacio-tiempo en el aula.

De esta forma, para los docentes, se reapropia y resignifica el recurso tiempo potenciando otros usos posibles a partir de activar su sensibilidad para atender en forma particularizada las dificultades que muestran los estudiantes, construir una relación más estrecha con ellos, generar rutinas y actividades orientadas a consolidar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

... el tema de pedir evaluaciones, pedir tareas, pedir estudiar requiere que ellos tengan alguien que los acompañe en esas tareas, y en la casa la mayor parte de los chicos no tiene quién los acompañe, así que hay que aprovechar al máximo el tiempo que están en clase...fuera del colegio los chicos no tienen quién los acompañe y quién los siga como hacemos nosotros en el aula... (Docente)

... yo le dedico medio módulo a que ellos estudien en clase, sino la realidad es que ellos no estudian (...) Todo lo que tenemos de tarea, que lo resuelvan en el aula, porque no todos, pero la gran mayoría están a la deriva, son de papás ausentes, en el sentido que trabajan mucho, o algunos no están escolarizados, algunos no saben cómo hacerlo. (Docente)

...en lengua, la mayoría incumple con las tareas, por eso mi mayor método es que terminen en la clase, porque además tienen un manejo de la lengua escaso, pobre, paupérrimo, cualquier texto para ellos es una gran dificultad, y tienen que estar con el diccionario permanentemente, y eso los aburre. Entonces en clase, puedo manejarlos con las relaciones, no escucharon esta palabra, esta expresión, entonces, se les hace más llevadero esta búsqueda de relaciones que uno les hace deducir. (Docente)

... no se pierde tanto tiempo ahora (...) Es como que nos dan más oportunidades ahora (...) Se ponen más exigentes (...) Nos dan mucho, pero nos

dan posibilidades de dividir el estudio ese (...) Hay veces que tenemos prueba toda la semana, o hay veces que tenemos prueba y después nos vamos y venimos al contra turno, y ahí tenemos que estudiar para dos o tres pruebas de nuevo, y eso sí que es complicado. (Estudiante)

Los chicos no alcanzan a comprender las materias, porque los contenidos en Sociales, que doy yo, son muy elevados para sus cabecitas. (...) Si bien hay más tiempo, eso nos permite trabajar más cómodas, pero nos obligan a poner más notas, y eso hace que estemos todo el tiempo pensando en la evaluación y nos queda poco tiempo para desarrollar contenidos (...) Sí, se corta mucho el proceso de enseñanza. Para los chicos es igual más o menos tiempo, todo depende de cómo se den uno los contenidos y las actividades. (Docente)

Es bueno que tengan más horas para las asignaturas, es lo único bueno de la reforma. (Docente)

... que haya mayor carga horaria me beneficia, porque los ves tres horas un día o dos veces por semana. Cuando era una sola vez por semana y te tocaba un feriado, se pasaban dos semanas sin ver a los chicos. Hay un seguimiento mayor de los alumnos. (Docente)

El incremento en la carga horaria para los espacios curriculares es concebido, en general, como un aporte valioso en cuanto al aprovechamiento del tiempo escolar para desarrollar actividades y tareas que mejoran los aprendizajes de los estudiantes.

### **3.2.4 Formatos alternativos en la organización curricular**

En el Documento Base- preliminar- se introduce la propuesta de formatos<sup>30</sup> alternativos para poner en marcha las transformaciones necesarias en el nivel secundario. De esta manera, se introduce un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar, a los fines de potenciar los aprendizajes a partir de un fortalecimiento del vínculo del estudiante con el docente y con el conocimiento, en su contexto.

Con el fin de promover innovaciones en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, se propone una organización del espacio curricular a través de uno o más formatos alternativos, tales como materia, taller, laboratorio, proyecto, seminario, entre otros, con el propósito de dinamizar el desarrollo de las propuestas de enseñanza, sean éstas disciplinarias, interdisciplinarias y/o multidisciplinarias.

Es importante señalar que los formatos alternativos intentan enriquecer la cultura tradicional de la institución escolar de Nivel Secundario manifiesta en los espacios disciplinares, la graduación por cursos y edades, formas de acreditación tradicionales, entre otros.

Los testimonios de los docentes dan cuenta de un conjunto de categorías de sentido con que tienden a significar la idea de formato curricular y su vinculación con la

---

<sup>30</sup> Resolución CFE. 88/09, p.14 "Fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria incluyendo una oferta educativa que atienda los intereses y necesidades de los estudiantes, con variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender".

práctica pedagógica cotidiana. La lectura y consulta del Cuadernillo sobre formatos alternativos suscita respuestas variadas y evidencian la necesidad, por parte del docente, de apropiarse de cada uno de ellos, con mayor claridad.

... los talleres de los formatos que se proponen trabajar en las asignaturas, si bien, de repente, no tenemos claridad si bien se explica qué implica cada formato, no nos queda claro qué se busca en cada formato, cada uno tiene una concepción distinta de lo que es un taller, de lo que es un seminario, entonces también es difícil coordinar una actividad, bueno lo que estoy llevando a cabo es un taller, es un seminario, qué estoy haciendo. (Docente)

En un primer caso, pudo funcionar como un esquema para reexaminar las propias prácticas, volver a reflexionar sobre las estrategias y rutinas de trabajo, redescubrirlas, tomar conciencia de ellas.

En otros casos, se produjo un cambio de atención sobre la propia práctica desde un enfoque genérico a una mirada más focal y, como tal, más atenta al impacto que cada estrategia así “enmarcada” produce en los aprendizajes. En este sentido, el contacto con la idea de formato curricular pudo llevar a muchos docentes a sistematizar la elección de estrategias de enseñanza y vincularlas con la planificación didáctica anual del espacio de conocimiento.

El recurso a un tiempo más largo en el que se implementa el formato alternativo puede conducir a revalorizar el tiempo como elemento que colabora y no presiona sobre el desarrollo de la práctica pedagógica.

Algunos actores institucionales sostienen que la idea de formato curricular alternativo tuvo una incidencia escasa sobre la práctica. Esto se fundamentó en varios motivos: el desconocimiento de los materiales de apoyo, la falta de interpretación de su intencionalidad pedagógica, no disponer, a nivel institucional, de un espacio adecuado para trabajarlos ni contar con la asistencia necesaria para su implementación, entre otros.

... habría que romper el molde nuestro, de buscar otras modalidades, otras estrategias (...) No sólo depende de la predisposición del alumno, que está bien, ese es casi el ochenta por ciento, pero el otro también depende del profesor. La predisposición al cambio es lo que cuesta mucho, porque no somos formados en el siglo veintiuno con toda la tecnología y el avance, y ellos ya lo tienen incorporado, ahora que lo sepan usar o no, va a depender de nosotros, ahí está la cuestión. (Docente)

... no es una cuestión de voluntad, sino una cuestión de mentalidad. Eso es lo que cuesta. Voluntad sobra, no es que se niegan, sino que no pueden. Hay profesores de mucha antigüedad, y otros no tanto. Es una cuestión como de cultura. (Coordinador de curso)

... estamos solicitando de todos los medio posibles hacia la gestión asesoramiento, porque la nueva reforma plantea trabajo en talleres, seminarios, y no sabemos cómo hacerlo, no estamos preparados. No lo hacemos, seguimos con la clase tradicional. (Docente)

Algunos de estos formatos ya se encuentran implementados y otros aún son desconocidos en la práctica docente. Asimismo, los más comunes -como el trabajo en materia, taller o proyecto- en realidad no están descontextualizados de la vida del aula en su formato clásico.

Cabe aclarar que en las entrevistas realizadas en este estudio, se mencionaron como formatos alternativos aquellos que se diferencian del diseño Materia/Asignatura, probablemente por ser la modalidad de organización instituida en el funcionamiento de la institución escolar de nivel secundario actual.

### **3.2.4.1 El laboratorio**

El uso de los laboratorios con la concentración horaria de los espacios curriculares, es destacado aquí como un dispositivo que favorece el aprendizaje de los estudiantes

... Laboratorio ahora lo usan más, porque al tener tres horas, porque antes tenían dos horas y les quedaba una horita suelta. Ellos implementan cosas nuevas, el hecho de ver una película, y que los chicos extraigan conclusiones y completen cuestionarios. También en la sala de Informática. Con Geografía están trabajando bastante, la profesora comenta que están trabajando re productivo, re contenta la profesora y los alumnos también, pero qué hicieron no sé. Al principio ubicaba a L... en Google, les dio una clase en la sala de docentes, se prenden. (Directivo)

En este fragmento, el directivo recupera el uso de los nuevos formatos alternativos como el laboratorio, y considera que las nuevas estrategias que los docentes se animaron a implementar han generado efectos muy valorados en cuanto al clima de trabajo grupal. También hace visible la relación que existe entre la posibilidad de cambios en la propuesta metodológica y la estructura organizativa de la institución escolar.

### **3.2.4.2 Los talleres**

El taller<sup>31</sup> como formato curricular alternativo de clases está pensado como una instancia superadora de los modelos anteriores, o bien, enseñar los contenidos desde diferentes estrategias metodológicas. Sin embargo, en su mayoría los entrevistados confunden su concepción epistemológica y/o metodológica.

Algunos lo asimilan al trabajo del aula, mediante la inserción o incorporación de invitados especiales.

Yo en mis horas de Ciudadanía, estoy utilizando mucho lo que es aula taller y ahora en el tercer trimestre está la posibilidad de trabajar con un proyecto

---

<sup>31</sup> Los talleres suman experiencias que les permiten a los estudiantes acceder a otros saberes y practicas de apropiación y producción científica, académica y cultural (*Resolución CFE 93/09*, p.8).

socio-comunitario, está muy próximo a implementarlo con los chicos. (Docente)

... fue muy curioso lo que pasó con el cuadernillo de los formatos de las asignaturas, que para muchos implicó darse cuenta que lo que yo hago en este momento, o con este tema, o en esta etapa del año es asignatura, o es taller o es seminario. Por ahí lo hacían, no conciente, ni muy articulado ni muy organizado, y el hecho de volver a revisar esto, les volvió a despertar a la conciencia de que hay distintas metodologías para enseñar los mismos contenidos. (Directivo).

**Otros en cambio lo relacionan con jornadas temáticas en vinculación con la comunidad o de necesidades que llegan a la institución en forma de demandas.**

... los profesores primero tienen que pensar en estrategias, digamos superadoras de las anteriores, entonces, qué se yo, antes qué docente te iba a pensar en hacer un taller por ejemplo, siempre un poco pasaba de la clase magistral, tradicional a alguna actividad manual, alguna actividad de recreación, pero pensar en un taller, pensar en un seminario, en algún de ese tipo de actividades no era viable, no era común. ¿Por qué?, lo veía una sola vez a la semana, lo tenía que evaluar, una semana había paro, la otra semana había qué se yo...feriado, no sé, no lo veía, entonces(...)en cambio ahora , ya el tema de un taller suele ser casi , no sé, no te diría de todos los días pero siempre una que otra vez, un profesor está haciéndose un tallercito de algo o una especie de mesa redonda con algún grupo en el cual les hace participar a los chicos mas grandes sobre un tema, así que les ha hecho pensar en otras estrategias que no se usaban habitualmente, eso es cierto. O sea es real en esta escuela, también, que algunas estrategias que no eran pensadas hoy se están aplicando ¿no? (Directivo)

En resumen, el formato de taller es recuperado por directivos y docentes como una dinámica didáctica, que en algunos casos ya está incluida en la vida escolar, y en otros está en proceso de incorporación. Aquí, se recobra el sentido de los materiales de acompañamiento ofrecidos por el Ministerio de Educación, que facilitaron la toma de conciencia en algunos docentes, en cuanto al proceso de información sobre este tipo de formato.

### **3.2.4.3 Los seminarios**

La opción por este formato de seminario<sup>32</sup> ha sido escasamente mencionada por los docentes. Quizás las posibles resistencias para incorporar esta nueva forma alternativa en la vida escolar expresarían las dificultades que tienen algunos docentes para realizar el pasaje desde el paradigma de enseñanza tradicional hacia la construcción de un modelo que integre una cultura institucional que promueva formas pedagógicas diferenciadas.

... no lo vimos al documento, ojalá lo hubiéramos visto (...) tampoco tenemos mucha experiencia de cómo organizarnos en la escuela. (Docente).

---

<sup>32</sup> Este tipo de propuestas organizan la intención de priorizar temas de enseñanza que requieran del aporte de distintos espacios de conocimiento (*Resolución CFE 93/09*, p.8)

... recién ahora hicimos un curso que pudimos ver qué era un seminario, talleres, materia (...) Lo que veo dificultoso en eso, un seminario implica mucho tiempo de preparación previa... (Docente).

Lo que aparece como instituyente, como nuevas fuerzas alternativas, se siguen pensando en el marco de una estructura organizativa ya conocida. Posiblemente ahí estaría la dificultad para poder pensar su implementación.

... fue muy curioso lo que pasó con el cuadernillo de los formatos de las asignaturas, o es taller o es seminario (...) por ahí lo hacían (refiere a los docentes), no consciente, ni muy articulado ni muy organizado, y el hecho de volver a revisar esto, les volvió a despertar la conciencia de que hay distintas metodologías para enseñar los mismos contenidos. (Directivo).

... estamos solicitando de todos los medios posibles hacia la gestión asesoramiento, porque la nueva reforma que plantea el trabajo en seminarios, y no sabemos cómo hacerlo, no estamos preparados. No lo hacemos, seguimos con la clase tradicional. (Docente).

Al mismo tiempo, definen a los formatos alternativos como una lógica de la práctica y se preguntan si representan una alternativa del formato escolar tradicional.

... A mí no me termina de quedar claro (...) no termino de entender si reemplaza a la asignatura (...) Ahora la cuestión del horario para organizar un taller o un seminario, suponete entre dos docentes, no sé. (Docente)

Otros, en cambio, desde la perspectiva de la organización escolar, esgrimen la dificultad de aplicación de la alternativa curricular del seminario, sustentados a partir de lo instituido

He leído que se proponen esos formatos alternativos (...) la conformación de grupos flexibles, eso sería bueno, pero no es fácil emplear modelos alternativos cuando vos tenés un horario fijo con un docente que tiene horas en otro lado. (Directivo)

Los diferentes discursos ponen en evidencia el momento de pasaje, de transición que están vivenciado los diferentes actores escolares desde un paradigma de educación tradicional hacia la construcción de una nueva propuesta de escuela secundaria. Esto genera un estado de interrogación e incertidumbre en la tarea docente, en cuanto a su capacidad de transformación y acomodación a los nuevos desafíos.



### 3.2.5 Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes

A partir de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en la provincia de Córdoba, resulta necesario -desde el punto de vista de las autoridades educativas, y según lo pautado por el Consejo Federal de Educación-,<sup>33</sup> adecuar el Régimen de Evaluación,<sup>34</sup> Calificación, Asistencia y Promoción de los estudiantes. En este sentido, se aprueba un nuevo régimen y se ratifica la validez de los vigentes hasta ese momento en todos los contenidos que no fueran modificados por éste.

Se destaca que cada institución educativa acordará los criterios de evaluación que se darán a conocer a los estudiantes y sus familias. Asimismo, incorpora la posibilidad de los estudiantes de matricularse para el año inmediato superior aun cuando adeuden hasta tres disciplinas con la condición de que, tras haberse presentado a rendir, no hayan aprobado al menos una de las tres y que en una de ellas cumplimenten un plan de trabajo que el profesor de esa disciplina elaborará, previa acta compromiso con el padre, madre o tutor. Se establecen los requisitos y procedimientos para la concreción del mencionado plan de trabajo.

En los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria<sup>35</sup> se señala que:

La evaluación no puede constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del sistema(...)se requiere producir un saber pedagógico que permita delinear alternativas de evaluación que den cuenta de los aprendizajes alcanzados, pero al mismo tiempo de las condiciones y calidad de la enseñanza, y sus propios efectos (CFE,2009 b, p.13).

Las adecuaciones efectuadas al *Régimen de Evaluación, Calificación, Asistencia y Promoción de los alumnos del nivel secundario*, establece el procedimiento para los estudiantes que se matriculen adeudando tres disciplinas:

- En una de las tres disciplinas deben cumplimentar el plan de trabajo que el profesor de esa disciplina elaborará a tal fin, previa acta de compromiso con el padre, madre o tutor.
- El plan de trabajo exige al estudiante producciones escritas que son evaluadas por el profesor. Debe cumplimentar dos trabajos prácticos por trimestre. Si el estudiante aprueba el 80% de los trabajos prácticos, queda habilitada la instancia del coloquio<sup>36</sup>. Si no aprueba los trabajos

---

<sup>33</sup> Las jurisdicciones ajustarán su normativa y garantizarán las condiciones necesarias para la aprobación de las denominadas materias pendientes con acompañamiento desde la escuela, ofreciendo las instancias necesarias en diferentes momentos del año... – Propuesta 1: "...ampliar la cantidad de materias pendientes de aprobación con las que los estudiantes puedan ser promovidos..." (*Resolución CFE N°93/09*, p. 165 y 170).

<sup>34</sup> *Resolución 005/10* de la Dirección General de Educación Media y Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional.

<sup>35</sup> *Resolución N° 84/ 09*. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina (b)

<sup>36</sup> Este ítem fue posteriormente rectificado por *Resolución 003/11* de la Dirección General de Educación Media y Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional que indica: "El alumno deberá cumplimentar con dos (2) trabajos prácticos por trimestre. Aquellos alumnos que realizaron y aprobaron el 80 % de los trabajos podrán acreditar dicha asignatura en la instancia de Coloquios".

prácticos, debe acreditar la disciplina ante mesa examinadora en el turno febrero -marzo.

- Los supervisores y directivos de los establecimientos determinan los tiempos institucionales en que el profesor realiza la devolución de los trabajos presentados a los alumnos

En relación con esta situación, los docentes consultados sostienen que la normativa no es precisa y requieren de mayor orientación y circulación de la información al respecto.

... me parece que no está demasiado claro para nosotros los docentes el tema de las notas, si desaprueba los trabajos prácticos, qué sucede con esa alumna, vuelve, queda, rinde, esas cosas creo que todavía no están demasiado claras para nosotros y como decía ella, implica un trabajo más de parte nuestra... acá vinimos nosotros extra clase para que ella trabaje que tiene los materiales y a veces cuesta... (Docente)

... también entre los chicos el tema de las tres materias, había requisitos que se tenían que cumplir. Pero de ahí en más había que ver qué pasaba, cómo era, muy nuevo. (Docente).

También hubo muchas preguntas de algunos papás con respecto a la tercer materia, qué pasaba con esta tercer materia, cómo se iba a dar, que también fue un problema para los profesores, si bien lo implementaron, hubieron muchas cuestiones que tampoco quedaron claras y que aún hoy no las tenemos claras, porque la tercer materia, supón Biología de 2º año o Geografía de 2º año, que no está más en 2º año, y sin embargo hay chicos que la tienen previa, porque el año pasado estaba, y la están cursando como tercer materia. No tenemos respuesta. ¿Qué pasa? ¿Se rinde? (...) (Directivo)

A través de estas disposiciones, se intenta atenuar las dificultades que acarrea la repetición de año de aquellos estudiantes que, por diversas causas, no hayan podido aprobar algunas disciplinas, y tiene la finalidad de evitar el abandono:

... la experiencia acumulada demuestra que “repetir” no constituye verdaderamente una nueva oportunidad para aprender. Los estudiantes que recursan frecuentemente desaprueban incluso asignaturas que ya habían aprobado el año anterior. Es sabido que el fenómeno de la repitencia, producido en forma reiterada, conduce al abandono escolar, sobre todo en los estudiantes que pertenecen a sectores socialmente vulnerables de la población... (CFE. 2009, e, p.18).

Los estudiantes valoran positivamente y ven ampliadas las posibilidades de acreditación y promoción, y subrayan la importancia del seguimiento que fue más efectivo cuando se contaba con un profesor tutor o coordinador de curso.

... es mucho más fácil por el tema de no repetir, porque el año pasado te podías llevar dos. En cambio, si esta te queda y tenés que rendir todas tenés más posibilidades de superarlo. Para nosotros sí es cómodo (...). (Estudiante)

En la mayoría de los casos, los docentes manifiestan que el seguimiento ha sido difícil de sostener en estrecha dependencia respecto de la predisposición de los estudiantes, tiempos institucionales, tiempos asignados para este proceso. Aducen que deben realizarlo en horario de recreo o llevar trabajo a su casa. Por otra parte, sostienen que los alumnos no realizan la tarea o bien es completada por familiares.

... se citó a los papás y se les explicó cómo era la situación de que ellos podían acceder al curso siguiente pero con la condición de recursar una de las asignaturas. Optaron por hacer las tres asignaturas (...) tenían que presentar dos trabajos por trimestre... si bien se hicieron actas acuerdo donde cada docente expuso las condiciones que exigía y fuimos suficientemente flexibles porque los tiempos por ahí no se respetaban (...) Pero bueno, entre llevar el año en curso... que por ahí no es el tema de tanto trabajo, el tema está en que ya son alumnas que se están llevando muchas materias y entonces incluso se les hace difícil por eso. Pero es más que todo falta de dedicación. (Directivo)

Los profesores, tutores y coordinadores de curso, en el caso en que los hubiera, afirman que tuvieron que abocarse a la tarea de observar cómo se realizaba el seguimiento a los estudiantes y en qué forma se podía completar.

... son chicos que se llevan tres materias y en el paso de un tercero a un cuarto y en cuarto hay muchísimas más materias y no entregan los trabajos, es como que los chicos no lo aprovechan y que es un trabajo más para el docente. No ha dado resultados.... (Docente)

... entonces, medio que hicimos la gauchada, digamos así, de que acompañara a los chicos que nos habían elegido como tercer materia para recursarla, ¿no? De las tres previas que tenían. Eligieron justo la nuestra, bueno. Pero no había digamos ningún...digamos, disposición concreta o material o (...) nada que nos oriente para ver (...) o qué evaluar, qué tipo de trabajo, entonces bueno, más o menos, de acuerdo a lo que va a ser el coloquio, en general.... (Docente)

La gestión directiva comparte – por lo general- la visión respecto de la dificultad en la tarea del seguimiento escolar de los estudiantes.

... nosotros hicimos las actas (...) vinieron los padres viste, porque si no los hijos se quedaban de curso, viste vinieron todos,...pero después no (...) y esto de que los chicos tengan que presentar un trabajo y los docentes los corrijan y vaya vuelva, ese proceso cuesta y cuesta mucho (...) es un retraso casi muy benevolente. (Directivo)

El proceso de transformación en cuanto a la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes es una instancia que se complejiza en el momento de construir pautas institucionales y lograr acuerdos en el colectivo docente.

### 3.2.5.1 Organización del período escolar

La *Resolución 005/10* de la Dirección General de Educación Media y de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional establece una nueva organización del período escolar que comprende el Ciclo Lectivo organizado en tres (3) etapas: Primero, Segundo y Tercer trimestre, seguido por un período de coloquios y exámenes. Por otra parte, se indica que en cada etapa se deben observar diferentes momentos: diagnóstico, desarrollo e integración de los aprendizajes.

En función de estas directivas -plasmadas en el instrumento legal de referencia- las instituciones educativas de Nivel Secundario reorganizaron el ciclo lectivo. Más allá de sus particularidades, la mayoría sostiene que ha sido pertinente su implementación, por diferentes motivos.

Esto es una de las buenas medidas tomadas, porque todos nos pasaban cosas, que cuando nos acordábamos nos agarraba julio y el chico recién se enteraba de las notas que tenían en la primera etapa y por ahí nos relajamos un poquito y desentendíamos por ahí un proceso, nosotros estamos bien(...) para mí la parte más fuerte de esta modificación, para mí radica en la trimestralización. (Directivo)

Sólo manifiestan que tendría que existir mayor clarificación normativa respecto de algunos procedimientos que todavía no están del todo claros.

... hubo normativas generales, que establecieron las trimestrales, pero después la reuniones que tuvieron decían que iba llegar una normativa más específica con relación a la trimestralización y a la fecha de hoy no ha llegado más puntual. (Directivo)

La evaluación, como un proceso integral de valoración de situaciones pedagógicas, debiera incluir -al mismo tiempo- los resultados alcanzados, los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tuvieron lugar.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje cierra su ciclo en el proceso de evaluación, lo cual hace necesario reconocer que esta nueva forma de evaluación y acreditación tiene que estar en consonancia con algunos de los aspectos señalados en cuanto a los formatos escolares y la nueva propuesta curricular. Entre los docentes entrevistados, se enfatiza la importancia de reconocer que el cambio de formatos alternativos de enseñanza también invita a pensar otros formatos de evaluación diferenciados.

Se está proponiendo una evaluación de otro nivel, eso queda claro, ahora el problema es que si hay un cambio, te tenés que educar en el cambio (...) para una evaluación de esta naturaleza, mucho más holística, más integral, creo que falta entrenamiento en los docentes, no alcanzan los chicos cuando vos te insertás en construir todo, el límite es tan impreciso que no para todos los docentes es posible... (Directivo)

... al tener trimestre eso hace que el docente vaya haciendo cortes más próximos. Entonces ese proceso de evaluación lo puede ir tomando con períodos más cortos, se ve exigido de tener que evaluar sí o sí, es decir, colocar la nota... (Directivo)

... lo que notamos que, como hicimos mucho hincapié en el cambio en la forma de evaluar, de buscar estrategias en las reuniones que hemos tenido, ver esto, analizar esto de la evaluación. Yo lo que he notado, es mucho cambio en los profesores en su forma de evaluar. Evalúan más procesos, se están animando a eso. ... (Directivo)

Nos parece más cortita la evaluación (...) pero si el sistema de evaluación, es el mismo (...) era como que cuando era cuatrimestral, se hacía más largo, claro y ahora se hace más corta. (Estudiante)

**Se considera que la nueva organización del ciclo lectivo en trimestres es favorable para los estudiantes ya que propicia un mejor seguimiento de su rendimiento académico por parte de los profesores y representa mayores posibilidades de aprobar las disciplinas.**

... yo veo que al hacer cortes más próximos se favorece al alumno porque: nosotros ahora hemos hecho la entrega de libretas del segundo trimestre y he visto que por ahí varios chiquitos bajaron sus notas entonces sirve que todavía tienen un tercer trimestre como para poder preocuparse y levantar la nota. (Directivo)

... en realidad creo que en ese aspecto es positivo el hacer evaluaciones trimestrales, se le da más oportunidades al alumno se puede evaluar, temas a lo mejor, en lugar de evaluar grandes unidades, reducimos las temáticas de evaluación pero lo positivo es eso que tienen más notas para la posibilidad de los alumnos que tienen que levantar nota... (Docente)

... para mí es mejor este, porque al dividir los trimestres, te hacen los temas más cortos, se te hace más fácil, y si la segunda o primera etapa la llevabas mal, te puedes poner las pilas al último (...) Para mí también, igual a eso, lo de los trimestres, pero lo que no me fascina son los horarios y los tiempos. Tenemos que estudiar, todo, hacer educación física, salimos muy cansados. No tenemos tiempo de hacer tarea y estudio. (Estudiante)

... por ejemplo, yo trabajo con mi padre, y con estos horarios de contra turno, no lo termino ayudando a mi papá, y estoy muy agotado, llego a mi casa y estoy borrado. (Estudiante)

... este año intensifiqué mi evaluación de proceso por unidad. Igualmente haces una evaluación escrita porque sí o sí el contenido se tiene que evaluar me parece. Pero todas las notas anexas a cada trimestre, una es escrita pero todas las demás fueron de procedimiento. A mí me enriqueció mucho y yo creo que a los alumnos que tengo también porque por ahí hay alumnos que tienen muchas dificultades a la hora de rendir oral, sobre todo materias

teóricas como las nuestras, entonces en la práctica o en el procedimiento de una actividad, me demostraron que sabían porque conocían lo que yo les había enseñado y que habían aprendido en conjunto, pero desde otra forma me lo explicaron. (Docente)

... la trimestralización, ¿para qué está?, para facilitar aprobación de la asignatura o para reforzar lo que nosotros creemos que el alumno debe saber (...) Las evaluaciones son mucho más simples, son más cortas, porque hay que fragmentar más los temas, vemos la facilidad para aprobar y la mayor cantidad de posibilidades (...) Pero el vicedirector nos dijo que el porcentaje de desaprobados en el primer trimestre era mayor al del año pasado (...) es que si todas estas estrategias no van con el estudio, es imposible que en la evaluación vayan a aprobar. (Docente)

Por su parte, los estudiantes señalan de modo ambiguo el carácter dado al periodo de evaluaciones. Algunos visualizan el periodo de forma negativa en relación con su sucesiva continuidad; en tanto otros manifiestan una percepción positiva debido a su frecuencia, permitiéndoles recordar con mayor facilidad los contenidos enseñados.

En el primero (año) es como que teníamos más tiempo entre prueba y prueba y ahora es como que rendimos y estudiamos y volvemos a rendir, es como que rendimos muy seguido. (Estudiante)

Para mí es mejor ahora. (Estudiante)

Si es mejor, porque si son cuatrimestrales y te mandan a rendir todo junto y a veces no entendió un tema y eso afecta en toda la prueba o el desempeño, en cambio así ahora que son trimestrales por ejemplo dan un tema pasamos rendimos, paso a otro tema lo explicamos bien y lo rendimos. (Estudiante)

En general, docentes y directivos expresan dudas respecto de cómo ellos llevaron a cabo en sus prácticas educativas los procesos de evaluación<sup>37</sup> y acreditación, y manifiestan la conveniencia de dotar a las instituciones de una regulación precisa, que atienda los aspectos pedagógicos y administrativos implicados.

...la trimestralización hay que verla en función de qué necesitamos, porque puede ser positivo, en cuanto que acerca la comunicación entre los docentes y los padres, también yo noto que el chico vive pendiente de las notas, están apurados, apurados, quieren el recuperatorio, que por ahí, no hay tiempo material, por ahí para el oral no hay tiempo. Yo tengo tres horas de biología semanales, no llego a darle los recuperatorios. (Docente)

---

<sup>37</sup> "...dada su condición de instrumento regulatorio pedagógico –administrativo se prevé que el régimen académico que las jurisdicciones determinen para sus escuelas secundarias contenga: a) Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, b) Regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, c) Regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) Regulaciones sobre convivencia escolar..." (Resolución CFE N° 93/09, p.14).

Un cambio de tiempos en la evaluación, un cambio de cantidad de materias no hace a la transformación esta que buscamos. Creo que hay mucho que trabajar todavía, en la forma de evaluar (...) Y creo que ahí va a estar realmente la nueva mirada que le tenemos que dar. Creo que no ha sido tal el impacto si no se modifica esto: se aprende a evaluar, sea en un trimestre, sea en una etapa. (Directivo)

Hay algo que le hago hincapié a los profesores que es la evaluación permanente, yo soy profesor de Matemática y a mí me pasa, me ha pasado que cuando das esas evaluaciones formales, bueno tal día evaluación de Matemática, tales temas, los chicos vienen y (...) a la masacre hacemos, y es un niño que vos decís como si esto vos lo sabías hacer, si en clase lo hemos trabajado, si vos lo has trabajado en el pizarrón, si vos le explicaste a tu compañero. (Directivo)

La trimestralización del período escolar ha tenido un fuerte impacto en el Nivel Secundario, al modificar la organización de tiempos y procesos de evaluación. Para algunos actores, es una transformación que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras otros lo viven como una dificultad en relación con su propuesta de planificación del currículum.

En su mayoría está representado como un cambio necesario para el sistema de evaluación tradicional. Se señala que el cambio verdadero se relaciona con la cultura evaluativa y no con trimestres o cuatrimestres.

### **3.2.6 Articulación intra e inter institucional**

La articulación<sup>38</sup> es un concepto polisémico que remite a diversas interpretaciones. En algún caso hace alusión a la idea de unir lo que está separado, a posibilitar el contacto y unión entre diferentes componentes de un sistema en forma tal que mantengan su identidad, su especificidad. Es un concepto relacional que facilita y hace posible el encuentro entre sistemas separados. Llevado al plano educativo, se muestra como un dispositivo mediador entre componentes, prácticas de enseñanza e institucionales, conocimientos disciplinares, procesos, actores y realidades institucionales similares y diversas. En el nivel de los actores, supone que se instale como marco de referencia para posibilitar la superación de la fragmentación y la desconexión de prácticas, enfoques didácticos y epistemológicos diversos de la propia disciplina.

En el nivel de los docentes, la articulación apunta a intentar compensar los inevitables efectos que la especialización de campos de conocimiento provoca en la realidad escolar y principalmente en los procesos formativos y de aprendizaje de los estudiantes. En particular, se convierte en una herramienta cognitiva y metodológica para contrarrestar las consecuencias negativas de una serie de rasgos que acompañan a la institución educativa de nivel secundario actual: el sesgo hacia lo disciplinar- en tanto moldea la subjetividad de los docentes-, la compartimentación e instrumentalización de roles institucionales y el currículum mosaico.

---

<sup>38</sup> Articulación con el Nivel Primario y entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado para acompañar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Y entre el Nivel Secundario y el Superior para concretar formas específicas de orientación para continuidad de estudios. (*Resolución CFE. 88/09*, p. 14).

El concepto de articulación también permite dar cuenta de las contradicciones, quiebres y rupturas que la convergencia de los diferentes componentes del sistema<sup>39</sup> produce en los esquemas conceptuales y formas de intervención didáctica de los docentes. Se ofrece así como un paradigma teórico y práctico para pensar de manera holística la propia práctica docente en el contexto institucional.

La articulación supone, por parte de los equipos directivos, poner en juego habilidades y procesos que faciliten la conexión entre los componentes de la gestión; la coordinación de esfuerzos que integren distintas acciones; compartir ideas y negociar acuerdos con otros; repensar las prácticas institucionales, intentando reducir la distancia entre las metas y las realidades existentes, entre las decisiones tomadas y las acciones que las viabilizan.

Las modalidades de articulación que se pueden promover desde la gestión institucional se presentan en varias clases, a saber, intra e interinstitucional, intra e interdisciplinar. En el caso de la articulación intrainstitucional, hay diversos aspectos sobre los que cabe plantearse conexiones, en particular entre componentes curriculares, actores, ciclos y elementos del quehacer institucional. También puede darse en los cursos, ciclos, niveles (cuando las instituciones educativas integran más de un ciclo o nivel).

En los testimonios de los actores entrevistados, se evidencian las dificultades que enfrenta la tarea de articulación intra e interinstitucional entre el Nivel Secundario y el Nivel Primario. Predomina la idea- en la perspectiva de los docentes y el cuerpo directivo- de que se trata de una práctica que encuentra fuertes obstáculos para instituirse en la realidad escolar y estaría condicionada por múltiples factores.

Asimismo, desde la perspectiva de los actores consultados, este tipo de articulación se presenta como un proceso permeable a la dinámica de los cambios que atraviesan a la institución educativa. Por momentos, la lógica de la articulación es representada como un proceso focalizado y puntual, traducible en forma concreta en: (i) un simple intercambio de información entre disciplinas; (ii) proyectos de seguimiento; (iii) la construcción de experiencias compartidas entre docentes de la misma disciplina; (iv) la adopción, en ocasiones, de un enfoque orientado a constatar dificultades y/o ausencias que en algunos casos se interpretan como carencias.

Nosotros tenemos examen de ingreso. La escuela primaria tiene más alumnos de lo que el secundario puede recibir (...) tenemos examen de ingreso, para que ingresen los chicos, lo que sí han trabajado el año pasado y el ante año en la articulación por área en reuniones entre los maestros y los profesores. (Directivo)

Esto hace años, por lo menos, hace siete que estoy acá, hace seis se trabaja con las maestras y con las profesoras en la articulación, en cómo se dictan las materias, en qué cuestiones deberían priorizar en el área de Naturales con la maestra de Ciencias Naturales, en el área de Sociales acordar hasta una lectura de mapas, cómo escribir los mapas, esas cuestiones para que exista una continuidad con los chicos y en Lengua y Matemática, eso se hace desde mucho tiempo antes la articulación... porque son las materias que los chicos

---

<sup>39</sup> Al respecto, la gama de elementos objeto de la articulación es amplia: currículum, reglamentaciones y dispositivos de regulación, condiciones de inserción institucional de la docencia, enfoques epistemológicos y didácticos, realidades institucionales diferentes, distintos ciclos formativos y etapas evolutivas.



rinden en el ingreso también y están muy vinculados los profesores y los maestros. (Directivo)

A continuación, se manifiestan situaciones en las cuales se plantearían límites en el proceso de articulación, debido a la existencia de encuadres divergentes. No obstante, también se pone de manifiesto por parte de directivos y docentes la relevancia de construir y consolidar esta dimensión interinstitucional.

Lo que no podés articular es el modelo que tenés para primario, con el modelo que tenés para el secundario, eso ya no depende de la buena voluntad de los partícipes, depende de lo que te van ordenando, o sea que estás exigiendo en el secundario algo que no tenés respuesta en el primario, y no se lo podés exigir, hacés lo que hacés. (Docente)

... Hay un quiebre entre la Primaria y la Secundaria, no hay forma (...) Es decir, tiene otra mirada la Primaria sobre los chicos, no sé por qué. No sé si los miran mejor ellos o nosotros, pero distinto. En 2007, intentamos. Varias reuniones. Muchas reuniones. Sí, acordábamos, pero después no se implementaban los acuerdos. Pero nosotros cumplíamos, es en la primaria. Actualmente no, ya desistimos. Incluso lo que notamos, es que cuando proponemos, molestamos. (Directivo)

Nosotros con el nivel primario estábamos trabajando, lo que pasa que por ahí es muy difícil porque las concepciones del primario con el secundario son totalmente distintas. Concepciones de la Lengua, el maestro de primario, porque por ahí trabajábamos con tres primarias, cada primaria tenía un enfoque distinto, las tres primarias con proyecto porque (...) entonces con un proyecto podíamos articular (...) Y lo que queremos tratar de trabajar este año es ver si podemos (no se escucha), porque estamos viendo que este año los chicos de primer año están teniendo muchísimos problemas en lo que sea, en Ciencias Naturales el uso del laboratorio que es inexistente en primarias nuestras y el tema del uso técnico, (...) muchas normas de trabajo. Entonces queremos ver si podemos empezar a articular, que yo creo que puede llegar a dar resultado esa articulación, porque por ahí nosotros no necesitamos articular en Matemática y Lengua, en donde cada primaria tiene armado unos proyectos fuertes y cada maestro no quiere desprenderse de eso, a lo mejor se puede empezar a articular con Dibujo Técnico a través de Plástica en primaria con Tecnología y Ciencias Naturales más para el lado de laboratorio, que son los que menos nivel traen los chicos, Dibujo Técnico y Laboratorio. (Docente)

En relación con la articulación intrainstitucional<sup>40</sup> entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado en la Educación Secundaria, los docentes la asumen como un desafío cuya factibilidad estaría planteada y facilitada dentro del campo de las prácticas cotidianas. Conforme a ello, docentes y directivos manifiestan sentirse implicados en este tipo de articulación, a la que se consideran exenta de la amenaza representada por la fragmentación. A esta percepción contribuye también el hecho de que esta articulación sea propiciada por la posibilidad de intervención de los mismos docentes que dictan su

---

<sup>40</sup> Esto supone adoptar una mirada holística, con el objetivo de reforzar los procesos de autonomía institucional y proyectos pedagógicos integradores, adoptando éstos el carácter de instrumentos orientados a facilitar la mejora en los niveles de logro educativo.

espacio curricular similar o diferente en años diversos, al interior de la estructura de los ciclos.

... la articulación de los ciclos acá en la escuela, así con las áreas, además como son (...) los mismos profesores, lo de las básicas, es la consulta permanente. Si bien no tenemos esos tiempos institucionales, pero los profesores o en recreos o acuerdan reuniones areales, y nosotros estamos siempre pendientes. Por ahí se presentan los mismos alumnos, o los papás presentan dificultades, falta de coordinación. Nosotros los vemos, entonces bueno, los llamamos. (Directivo)

Y con respecto a la articulación entre el primero y el segundo ciclo (...) sí o sea por ahí (...) es constante esta relación porque uno trata de hacer hincapié en ir viendo... más también por la parte práctica. Ellos ya empiezan desde primer año a la tarde entonces van viendo qué cuestiones ya están sabiendo para el próximo año. Los docentes de primero y segundo ciclo son prácticamente los mismos. Son muy poquitos los docentes que dan solamente en el ciclo básico y que no damos en el segundo. Por ejemplo, Matemática da en Primero y en Segundo, Química lo mismo. Entonces esa relación no se presenta esa situación de dos docentes. La única situación que tengo así es con Geografía porque con las otras asignaturas es el mismo docente el que da en el Primer Ciclo como así también en el Segundo. (Directivo)

... con los alumnos de tercer año, se diseña un folleto en donde se informa y se los pone en conocimiento de las asignaturas, los contenidos. Ese es un proyecto que se viene realizando desde Metodología de la Investigación, que es una materia de la especialidad. Como los profesores del CO y del CB son los mismos, entonces tratamos de articular para que haya una coherencia entre los dos ciclos. Nos ponemos de acuerdo internamente. (Directivo)

... Desde este año lo comenzamos a trabajar, porque antes lo trabajábamos en la primaria. A esto le tenemos que sumar Inglés y también Educación Física, porque para nosotros es un desafío que tenga un hilo conductor (...) surge como una necesidad de articulación (...) El otro es el proyecto de educación en el amor, que decimos que va a ser el Proyecto Educativo Institucional del colegio y se suma el emergente de los acuerdos escolares de convivencia (...) se trata de unir todo lo que aparece, de procesos y de emergentes (...) Nosotros no pensamos el nivel medio, pensamos la escuela completa, como comunidad educativa somos una, entonces hay que fortalecerla. (Directivo)

**En resumen, los testimonios recabados reconocen grados diferentes de complejidad en las acciones que hacen posible este tipo de articulación, que variaría desde formatos pequeños (tareas informativas, de divulgación a los estudiantes, de intercambio de experiencias) hasta otros más exigentes y elaborados (selección de ejes comunes para integrar y vincular materias de un mismo campo y de distintos campos de conocimiento).**

Hasta hace algunos años estábamos articulados, te acordás con la granja sistemática y los chicos iban y hacían un curso de computación y después lo rendían y ahí hubo en esta directora que se fue como un corte que no sé que pasó que bueno, dejamos de articular con ellos. También venía el club escolar de educación Física de alumnos de la universidad también, venían a dar

clases. Y como somos los mismos a veces articulamos con uno mismo, que se yo, no sé, o nos preguntamos, ¿uno solo es la bisagra, digamos? En las materias de la especialidad cuando nos juntamos tienen que estar los profesores de Tecnología, entonces bueno, se trabaja con los profesores de Tecnología, al ser una escuela técnica es como que si o si hay que trabajar con los profesores de Tecnología. (Directivo)

Por otra parte, la articulación a través del PCI<sup>41</sup> puede surgir como una manera indirecta y quizás más concreta de poner en práctica el modelo interdisciplinar, intradisciplinar e intrainstitucional al interior de la misma concepción de articulación. En efecto, puede mostrarse como una zona de las prácticas institucionales en las que es posible tematizar, discutir, plasmar proyectos y analizar en sus dificultades de concreción la noción de interdisciplinariedad.

El potencial de cambio en esta noción tendría implicancias específicas en el plano epistemológico y didáctico de las prácticas pedagógicas y en un modelo de gestión centrado en la constitución de equipos de trabajo. Muchos de estos sentidos pueden quizás quedar subyacentes y traducirse en una serie de operaciones prácticas que se reiteran en forma naturalizada.

En mi caso particular, yo les digo a mis compañeros que estoy abierta a trabajar y he trabajado este año, en 3º con todo el grupo, con Biología, conmigo hicieron la parte plástica de moléculas, con ella la parte teórica. Hemos integrado, con Música, permanentemente. Los chicos se entusiasman, cuando nos ven juntos creo que les motiva. (Docente)

Tenemos un proyecto que es de murga que entra desde jardín completo, primer grado, sexto grado, segundo y tercer año, abarca los tres niveles. Vamos hacer un Proyecto en la calle, en los espacios públicos, en el barrio. Articulamos con Educación Física. (Docente)

No hubo más articulación, no marcó diferencia con lo de antes, lo que se trabajaba por proyectos de interdisciplinariedad se siguió trabajando, no ha sido este cambio el causante de la interdisciplinariedad. (Directivo)

En síntesis, puede afirmarse que existen dos miradas por parte de los actores docentes en relación con este dispositivo. Para algunos, constituye un espacio que debe ser mirado desde una lógica pragmática según la cual cabe poner el acento en forma exclusiva en lo que se considera posible. Por tal razón, este componente es relacionado con dificultades de instrumentalidad: la disponibilidad de tiempos, recursos humanos y materiales necesarios para la constitución de prácticas y rutinas escolares estables.

Para otros, en cambio, se subraya como fortaleza la realización de los procesos previos de articulación aunque se advierte la tensión, característica de los procesos de cambio educativo, frente a una propuesta formal de institucionalizar lo que ya existe en

---

<sup>41</sup> El desafío que se plantea hoy a la institución escolar es incorporar proyectos institucionales que atiendan a la multiculturalidad de las poblaciones estudiantiles que alberga en su territorio, con el objeto de generar las mejores condiciones que acompañen y sostengan el ingreso, permanencia y egreso.

el nivel de la práctica individual. De esta manera, se verbalizan las dudas e inquietudes en relación con la adecuación de lo existente a lo instituyente; en ese contexto, surgen demandas identificadas en el discurso como coadyuvantes a la posibilidad de la transformación exigida.

### **3.3. Concentración docente/tiempos institucionales para el trabajo socio-pedagógico**

La propuesta de incorporar tiempos institucionales a la práctica docente conlleva nuevas formas de reconocer la tarea pedagógica, en las que se propone abrir la mirada del aula a lo institucional. La concepción de lo institucional invita a redefinir la institución desde un currículum no fragmentado o mosaico y a que los docentes puedan pensar sus acciones por fuera de su propia disciplina, entre otros aspectos.

El pasaje de las horas cátedra a horas institucionales modifica sustancialmente su significado. Los equipos de gestión y el personal parecen necesitar construir nuevos sentidos y significaciones para, a partir de allí, pensar en sus funciones.

Teniendo en cuenta los cambios que deben efectivizarse en la planta funcional de los establecimientos educativos que implementen cambios curriculares en el Ciclo Básico de las instituciones de Educación Secundaria de la provincia, el Ministerio de Educación, a través de la *Resolución N° 29/2010*, autoriza a las Direcciones correspondientes a efectuar las reasignaciones de personal docente.

Con posterioridad, en otro instrumento legal de idéntica entidad,<sup>42</sup> se destaca que

(...)entre la estructura curricular aprobada por *Decreto N° 141/96* y la nueva propuesta curricular, existen asignaturas equivalentes en cuanto a denominación y carga horaria, por lo tanto, en general, no se verá afectada la situación de revista de los docentes, no obstante, en aquellos espacios curriculares de Formación Ética y Ciudadana, de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y de Educación Artística, pueden producirse -por los cambios operados- incremento o reubicación de horas cátedras de los docentes afectados”.

Por tanto, se autoriza a los docentes de las disciplinas mencionadas supra a incrementar hasta dos horas cátedra de la totalidad de la carga horaria de su situación de revista global, sin excederse de las previstas en el Régimen de Incompatibilidad. Además, se establece que en caso de que al docente le quedaran horas sin reubicar, las mismas deberán ser consideradas horas institucionales. El docente conservará su situación de revista y deberá cumplir la/s hora/s efectivamente en tareas de apoyo a la trayectoria de los estudiantes.

Atenta a este último aspecto, la Dirección General de Educación Media comunicó a las instituciones educativas de su ámbito<sup>43</sup>, los criterios para la reubicación del personal docente. Se destaca especialmente que no se verá afectada la situación de revista de los docentes; que la modificación del Ciclo Básico se realizará sin costo laboral y que los docentes conservarán igual carga horaria por institución educativa, en idéntica situación de revista al 28 de febrero del año 2010.

---

<sup>42</sup> *Resolución Ministerial N° 31/2010* Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

<sup>43</sup> *Memorandum DGEM N° 004/10*.

En apariencia, se determina en forma exhaustiva, detallada y clara los procedimientos administrativos inherentes a cada posible movimiento de personal a efectuar en los establecimientos involucrados, pero al interior de las instituciones educativas algunos aspectos generan dudas en cuanto a su consolidación en el tiempo.

... la normativa se refirió a lo que respecta especialmente a docentes. Reubicación de docentes, hubo una normativa clara. En esta escuela no hubo mayores dificultades. Está medianamente regulado qué pasó con los docentes más antiguos, qué pasó con la gente que ha perdido horas. Lo que no está claro, es cómo va a quedar en el tiempo. Esta normativa, no está regulada con una ley, sobre todo con instructivos de reubicación..., (Directivo)

En una etapa posterior, se reiteran las indicaciones para los establecimientos que realicen el cambio de Plan de Estudios del Ciclo Básico<sup>44</sup> y se estipulan formas de confección de los MAB de Altas, Bajas y Altas de Horas Institucionales.

No obstante las prescripciones detalladas precedentemente -que en apariencia abarcan todos los aspectos-, en la práctica, los procesos de reubicación de los docentes encontraron obstáculos tales como: (i) dificultades a lo largo del año para la cobertura de horas cátedra y dificultades con el pronunciamiento por parte de la Junta de Clasificación; (ii) algunos expresan su disconformidad por lo dispuesto en la Resolución DGEM N° 33, en tanto confiere atribuciones al personal directivo para la cobertura de horas cátedras de la FE y la PE, EDI, formación técnica específica y formación técnica profesionalizante; (iii) incertidumbre y resistencia de algunos docentes y directivos, por no poseer conocimiento sobre la naturaleza de las horas institucionales.

... la directora trajo ese memo de las horas institucionales, que no se perdían...  
(Docente)

... por Internet vimos los documentos (...) yo tengo una hora institucional y presenté un proyecto en biblioteca (...) yo con la coordinadora de curso, estamos haciendo las actualizaciones del PEI (...) Yo que tengo los lunes acá aprovecho para colaborar en algún proyecto. (Docente)

En relación con las actividades a las que deben destinarse las horas institucionales, se indica que deben cumplirse efectivamente en tareas de apoyo a la trayectoria de los estudiantes. Los docentes que optaron por estas horas las aplicaron al desarrollo de diversas actividades y proyectos institucionales, que varían en relación con las particularidades de los docentes involucrados y las decisiones del equipo directivo, basadas en las necesidades institucionales.

Por ejemplo, algunos docentes entrevistados se abocaron a la tarea de organización del Centro de Estudiantes, redacción de estatutos de convivencia u otras actividades relacionadas con el campo disciplinar en el que se desempeñan.

---

<sup>44</sup>Memorandum DGEM N° 18/10 – Memorandum DGETyFP N° 007/10.

... sí, nosotros teníamos un proyecto que era la organización de Centros de Estudiantes, que venía desde hace mucho tiempo como proyecto que no hemos concretado. Entonces la profesora de Formación Ética de Tercer Año que quedó con unas horas libres, tomó las horas institucionales y el profesor de Lengua tuvo que participar en ese proyecto. Armaron ellos el proyecto de centro de estudiantes. (Docente).

En cuanto a las horas institucionales, yo fui una de las pocas afectadas, es todo un reto para mí porque no tengo formación en Ciencias de la Educación, pero yo estaba en una materia que formaba parte del Plan de Estudios de este colegio, para no sumar una materia más la hemos dejado de lado y vamos ir manejando estrategias en todas las disciplinas y no en una sola disciplina. Todo ha sido cuestión de mantener la carga horaria, ese ha sido el objetivo, por eso han pasado a profesores al Ciclo Básico, nos han cambiado de curso. (Docente)

¿Y en qué se usan esas horas institucionales? Bueno, los docentes (...) justamente el docente de lengua lleva adelante un proyecto muy importante en la escuela que es los medios desde la escuela: radio, TV y micro televisivo y periódico escolar en cuarto, quinto y sexto año. Que eso requiere muchísimo trabajo extra del docente. (Directivo)

En general, los docentes entrevistados manifiestan una percepción positiva respecto de las horas institucionales que estén destinadas efectivamente a tareas de planificación, elaboración de acuerdos, desarrollo de proyectos institucionales u otras actividades pedagógicas. No obstante, genera cierta incertidumbre la naturaleza de esas horas, bajo la presunción de que puedan tener un término en el futuro y quedar incursas en una figura asimilable a la disponibilidad de horas cátedra.

Hay muy poquitos docentes, con horas institucionales (...)han quedado cinco docentes con una o dos horas institucionales, lo que estamos tratando es que se junten las horas para trabajar en el reglamento de convivencia, están afectados en la elaboración del reglamento de convivencia, viene los martes dos veces al mes, para trabajar(...)pero hemos tratado de que no quedaran horas institucionales(...)porque tiene miedo, ellos no la entiende como horas institucionales, ellos la entiende como o tiene el imaginario de decir que es una hora en disponibilidad, esa es la discusión, el imaginario que tiene es la hora en disponibilidad, es decir que el año que viene al no tener un función determinada caen(...)nadie nos ha dicho que van a perder esas horas, pero en el imaginario docente es eso , promesas tratan de no perder, cuando le ofrecen en otras escuelas , entonces para cambiar dejan esto y van cambiando...el imaginario que tiene es que es una hora en disponibilidad. (Directivo)

Se advierte la necesidad en los entrevistados de constituir a las horas institucionales como tiempos para la reflexión y planificación de la tarea pedagógica, pero su efectivización se subordina a la provisión de un sustento normativo apropiado que despeje incertidumbres y dudas recurrentes sobre la naturaleza de esas horas y brinde orientaciones sobre su aplicación práctica en las instituciones educativas.

En las instituciones educativas visitadas, en general pudieron apreciarse procesos de concentración horaria docente poco significativa; no obstante, esta figura administrativa es visualizada de manera favorable por los actores entrevistados

... hay que favorecer la concentración horaria, porque los profesores que tienen todas las horas acá, se comprometen, se ponen la camiseta de la escuela, pero son los menos, los que tienen todas las horas. (Directivo)

... si bien el compromiso va a depender de la cantidad de horas que tengas y en la cantidad de escuelas que estás. Por ejemplo, yo tengo todas las horas en esta escuela, entonces es inevitable el compromiso. Por ahí, cuando las chicas están en una escuela y en otra, y otra, dividen ese compromiso, y sabemos el resultado. (Docente).

Lo descripto refuerza lo sostenido en el estudio *Impacto del Programa "Escuela para Jóvenes"*, a saber:

Respecto de los procesos de concentración horaria, se visualiza a través de la información, que se agrupan en torno a la figura del docente, no contemplando la organización institucional. En consecuencia, se recomienda realizar un análisis y revisión de los procesos administrativos efectuados, a los fines de lograr optimizar el trabajo docente y la actividad educativa de las instituciones escolares. No obstante, sugerimos combinar los procesos de concentración de horas cátedra con la construcción de un horario pedagógico. En la práctica del trabajo en terreno, se ha observado dispersión y fragmentación horaria en la grilla escolar de los estudiantes (MEC. SPIYCE. Área de Investigación, 2008, p.36.)

Por lo mismo, la diversidad de tareas asignadas a las horas institucionales que tienen su origen en la reubicación de los docentes de las instituciones educativas sujetas a reformas curriculares del Ciclo Básico y coexisten en la práctica con las horas institucionales incluidas en el Plan de Mejora Institucional destinadas a actividades docentes que requieran de instancias de trabajo que no estén contempladas en los tiempos previstos para los espacios curriculares de los planes de estudio.

Esta situación se corresponde con la interpretación singular de cada institución escolar y a la dificultad de integrarlas, en algunos casos, a un proyecto pedagógico con sentido institucional. En muchas situaciones, los relatos describen acciones coyunturales, desarrolladas en forma aislada y con poco impacto en los procesos escolares.

### 3.4. Nuevos roles y funciones

#### 3.4.1 Tutoría<sup>45</sup>

La concepción de una institución educativa participativa, democrática y formativa requiere transformar la cultura tradicional en una cultura basada en una construcción nodal, colectiva, no rectilínea y solidaria, que posibilite una educación democrática. Desde este paradigma, se busca promover y consolidar la subjetividad estudiantil, a partir de la valoración y el reconocimiento de las capacidades o potencialidades de cada sujeto educativo, para lo cual el proyecto de tutoría resulta de vital importancia.

El tutor es un docente que focaliza parte de su trabajo en actividades que tienen por objetivo la integración de los jóvenes a la escuela y al grupo de pares, su fortalecimiento como estudiantes secundarios y la participación social y comunitaria de los mismos (Viel, 2009, p. 35).

De la información recabada en algunas entrevistas, se deja traslucir que el proyecto de tutorías da cuenta de la potencialidad de mejora para las trayectorias escolares de los jóvenes de escuelas secundarias, pero aún se encuentra en un proceso instituyente, por lo cual es aprovechado por pocos. En el siguiente testimonio, se ponen de manifiesto las limitaciones que se presentan en el plano de la instrumentalidad de la nueva propuesta, al ser un espacio que aún no ha sido apropiado por los estudiantes.

... tenemos una profesora que atiende segundo, el otro tercero y cuarto, y el otro, quinto y sexto. Dan apoyo escolar. Los profesores tienen un horario establecido y los chicos vienen, vienen poco. El día antes de una evaluación, se llena. Para los que vienen, da muy buen resultado. Sobre todo las materias de la especialidad. Si lo aprovecharan sería muy bueno, muchos pagan particular. Aprovechados por pocos (...) Los atienden en forma individual. A veces vienen solo por una duda y se van. Incluso, los profesores se intercambian los alumnos, según los temas (...) Los tres profesores tienen toda la carga horaria acá, entre ellos se consultan, se articulan. (Directivo)

El tutor dispone del espacio que necesita. Siempre son a contra-turno. Cada uno tiene como finalidad recabar información y ponerse en contacto con el profesor de aula. (Directivo)

---

<sup>45</sup> La tutoría como proyecto de la escuela secundaria surge a fines de los años 60, de la mano del Régimen de Profesores por Cargo, popularmente conocido como Proyecto 13. En ese momento histórico-social, la tutoría se origina alrededor de la tensión entre la atención colectiva de los estudiantes y los requerimientos de atención individualizada, y es considerada como parte del replanteo del modelo de escuela secundaria tradicional(...)en el escenario contemporáneo, a partir del establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria como garantía del derecho a la educación y con el acceso de nuevos sectores sociales, se generan nuevos desafíos para las escuelas y para las políticas educativas. La tutoría, en este sentido, se define como una estrategia para el sostenimiento de las trayectorias educativas de los jóvenes; por lo tanto, se considera una responsabilidad de la escuela secundaria inclusiva y una tarea colaborativa entre todos los docentes de la escuela y la comunidad educativa (...) se trabaja en la construcción de la función tutorial desde los parámetros de inclusión que plantea la Ley de Educación Nacional, y desde ese marco se vuelve a pensar el rol del tutor. Se trata de impulsar esta función como parte de los proyectos institucionales que las escuelas diseñan para fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes, favorecer la reinserción escolar y la promoción de la terminalidad (ME, 2010, p.14).



En estos fragmentos de entrevista, se pone de manifiesto que la tutoría y orientación de estudiantes forma parte de la función del docente tutor, desde un centro educativo organizado y flexible. Esta función requiere socializar la información y lograr acuerdos para facilitar la coordinación de estas actividades, atendiendo a la diversidad.

Algunos autores establecen la diferencia entre tutoría puntual y tutorización permanente de los estudiantes:

Quando hablamos de tutoría puntual nos referimos al conjunto de actividades individuales o de grupo que lleva a cabo el tutor responsable de un colectivo de alumnos (la clase) (...) La programación obedecerá a los contenidos propios de una acción que prioriza el papel del alumno como protagonista de toda acción educativa. La tutorización es la capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos del "alumbramiento" conceptual, de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación (...) La tutorización es, pues, un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital (Arnaiz e Isus, 1995, p. 12).

La tutoría como proyecto institucional constituye una propuesta superadora de la fragmentación que atraviesa al sistema educativo, al habilitar a los estudiantes un lugar protagónico en la construcción de su propia biografía escolar; al trabajo docente, la posibilidad de desarrollar nuevas formas de transmisión del conocimiento; y al equipo de conducción, otras formas de gestión escolar, que promuevan el trabajo colaborativo y participativo. Aquí, la construcción del conocimiento y de acuerdos institucionales deviene en eje transversal de las nuevas prácticas pedagógicas.

La escuela tiene tutores, pero es de otro plan, es para otra cosa, eso venía por el tema de becas, es un apoyo escolar, para las materias en las que tiene dificultad, en un horario que no es obligatorio venir y que generalmente vienen cuando tienen problemas con la prueba. (Docente)

Nosotros tutorías no tenemos, solamente con el plan de mejora, ya teníamos el año pasado. Teníamos horas que le dábamos clase de apoyo. La Bibliotecaria se encarga de dar apoyo a los chicos que puede. Nosotros ya teníamos un diseño institucional en el cual designamos a docentes a cargo de las tutorías, entonces los chicos que venían a las tutorías se vieron reflejados. Hay un porcentaje de alumnos que viene a la mañana, mínimo, de un primer año, algunos de segundo a Biblioteca, y la Bibliotecaria se encarga de hacerles hacer la tarea, eso es muy positivo. Si se suma que tenemos docentes a cargo de las tutorías, es mucho mejor. Estos niños no tienen donde, nadie que les enseñen y menos dinero para pagar si se llevan materias. Inclusive vienen chicos que ya egresaron a buscar las tutorías, y les damos las clases de apoyo. (Directivo)

Para incorporar los nuevos dispositivos pedagógicos a la vida institucional, se requiere que el colectivo docente establezca acuerdos con base en la construcción de sentidos compartidos e internalizados por la dinámica cultural.

Por un lado, el sentido de la tutoría como lugar para construir alternativas de vinculación intergeneracional, base del acompañamiento de las generaciones jóvenes y del vínculo pedagógico. Por el otro, la tutoría como mejora institucional y marco desde el cual se construye la figura del tutor como referente adulto y docente de la escolaridad de los estudiantes (Viel, 2009, p.17).

Constituirse en tutor implica ocupar un lugar como adulto referente, ser investido como autoridad por los estudiantes para poder orientarlos, guiarlos y ayudarlos en su trayectoria escolar. A continuación, los estudiantes, si bien expresan la diversidad de miradas que tienen en cuanto a la Instrumentalidad de esta función, recuperan el valor pedagógico de la propuesta.

En mi curso, los que están en tutoría se nota que les va mejor en las materias (...) no son muchos los que van a las tutorías y van por curso, al no ser tantos, se entiende mejor (...) Elegiría tutoría, es más fácil. (Estudiante)

Sí, tenemos clase de apoyo, pero recién está por empezar (...) por ejemplo a los chicos que se llevan algunas materias le dan un papelito, que decía por ejemplo el horario que tenían que venir con el tema de las materias. (Estudiante)

Dicen que son obligatorias y que les van a poner ausente si no vienen ,sí son obligatorias (Estudiante)

Respecto de la tutoría para la tercera materia previa, surgen diferentes lecturas desde los directores y docentes. Un grupo valora como positiva esta alternativa, al considerarla una instancia de retención e inclusión escolar de los jóvenes, a quienes posibilitaría organizarse, participar y comprometerse con los espacios de tutorías, a pesar del esfuerzo que implica.

Desde esta perspectiva, directivos y docentes explicitan un nivel de congruencia entre las nuevas propuestas políticas y sus expectativas educativas, más allá del costo personal y profesional puesto en acto en esta transformación.

La experiencia de la tercera materia para mí es positiva, me parece que se le da una oportunidad más al alumno. En mi caso personal, le doy la evaluación con un detalle de actividades, después tiene que hacer la defensa de lo que ha preparado (...) acá tienen más seguimiento desde los preceptores, pero en la pública es más dificultoso, no presentaron los trabajos, no asistieron a la tutoría, fue más flojo. (Docente)

Cada profesor le va dando trabajos, dos trabajos por trimestre, que son corregidos por el profesor y devueltos al alumno. De eso tiene que estar el 80% aprobado y quedan aquí en dirección, se los van a entregar de vuelta a los alumnos para que puedan rendir el coloquio. (Docente)

Tenemos ocho chicos que quedaron con tres materias. En cuarto con cinco alumnos, dos en segundo y uno de tercero (...) Hicimos un acta de compromiso con los papás, los chicos eligieron donde ellos se comprometían a

hacer el seguimiento de una materia y tenemos para cada alumno una fichita y se van anexando los trabajos prácticos que los profesores les van asignando. El alumno lo resuelve, se pone la fecha, la condición y el alumno es notificado. Dos por trimestre, y se informa a los papás. Ningún chico ha perdido la condición, todos los chicos están en condiciones de rendir el coloquio (...) es más trabajo para los chicos, pero también más trabajo para nosotros y para los profesores. (Directivo)

Por el contrario, otro grupo considera que este espacio de tutoría se constituye en una sobrecarga para la tarea docente y que, en definitiva, no está incorporado en la cultura estudiantil como una oportunidad de mejorar los procesos de aprendizaje. La posibilidad de la tercera materia se vivencia como una exigencia más, en desmedro de la función docente y como un beneficio o premio para aquellos estudiantes que no se comprometen con su trayectoria escolar; o también es interpretada por directivos y docentes como una incongruencia, que expresa una disociación entre lo propuesto y la realidad escolar.

Está bueno que te lo dejen pasar con tres, pero los chicos no te las estudian. Directamente las dejaron para marzo. Eligen la tutoría, el tema es que no presentan nada, cuando les exigís, no, no, las rindo después dicen. Es que si no presentan los trabajos, van directamente a marzo, no pueden hacer el coloquio. Pero no sé, si no pateas un año la repitencia (...) No eligen recurrar y el problema que no hacen los trabajos. Es que la resolución no era clara, daba lugar a muchas interpretaciones. (Docente)

Se empezó, tenemos quince alumnos (...) y los resultados, hasta que surge la figura de coordinador de curso que empieza a hacer un seguimiento, por parte de los profesores no hubo una actitud de decir bueno te estoy permanentemente persiguiendo, hacé el trabajo, qué pasó. Fue percibido como una forma más de que los chicos se queden dentro del sistema para que no abandonen. Para que no repitan y no abandonen bajamos los índices de repitencia (...) al profesor le da bronca, si ese chico no estudió nunca, ¿le tengo que volver a dar clase cuando ya le di clase? (Directivo)

Aquí se interpela la instrumentalidad de la propuesta, manifestándose, en los discursos docentes, como queja y desconfianza, expresión sintomática del malestar que habita la institución educativa, y de la incertidumbre en relación con no saber qué hacer frente a un nuevo dispositivo pedagógico, el cual se encontraría en proceso de instituirse.

No ni siquiera, nosotros tenemos los tutores que corresponden a escuela técnica (...) es decir que se ocupan de cuarto, quinto y sexto año. (Directivo)

Cabe una mención especial para las instituciones de educación técnica, quienes expresaron desconocimiento en relación con la función de esta figura, aunque al estar regidos por un plan especial, cuentan también con este apoyo.

Nosotros que somos escuela técnica, ¿podríamos tener un tutor? (...) ¿Qué hace el tutor? (Docente)

Para Viel (2009), dentro del contexto complejo y fragmentado que atraviesa a las escuelas secundarias, el proyecto de tutoría resulta una propuesta potente que articula distintos recursos para sostener las trayectorias escolares de los jóvenes. Los proyectos formativos, al proponer estrategias de intervención, superan el espacio didáctico clásico de una disciplina y proponen la integración, en una red, de experiencias educativas con criterios interdisciplinarios y globalizadores.

En este sentido, la propuesta del docente tutor incorpora, desde el plano simbólico de la política educativa de la provincia de Córdoba, la construcción de un nuevo paradigma epistémico para problematizar y abordar las dificultades que los estudiantes presentan en sus biografías escolares. Para ello, la toma de decisiones políticas sustantivas requiere transformaciones en el nivel del macro sistema, de las micro-políticas institucionales y de los posicionamientos subjetivos de los profesores.

### 3.4.2 Coordinación de Curso

En el Documento *La Educación Secundaria en Córdoba – Documento Base* (p. 5), se caracteriza y distingue a dos nuevos actores que se incorporan al accionar institucional: el Coordinador de Curso y el Tutor.

A partir de la reforma de la Educación Secundaria -en el ámbito nacional y provincial- elaborada en torno a los ejes centrales de los principios de obligatoriedad e inclusión, surgen nuevos actores para desempeñar diferentes roles institucionales. Quizás la figura más destacada en este proceso sea la del Coordinador de Curso, con un perfil y funciones específicas.

Tal como lo enunciara la prescripción de DGEM, el docente que se designe en este cargo:

... deberá tener capacidad de compromiso con la tarea asignada, facultad de intercambiar y realizar un abordaje integral de la distintas problemáticas en forma conjunta con el equipo docente y equipo directivo y de acompañar a los docentes en la búsqueda de estrategias pedagógicas que permitan la construcción de aprendizajes significativos... (DGEM, *Resolución N° 967/09*).

A los efectos de dar un marco a su accionar, la Dirección General de Educación Media y la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza, a través de sendas Resoluciones,<sup>46</sup> fijaron las funciones generales y específicas del Coordinador de Curso, su perfil, su dependencia administrativa pedagógica, así como el alcance de títulos para la designación y desempeño del cargo.

Las instituciones educativas tienen ante sí el desafío de construir la figura del Coordinador de Curso en el contexto de sus realidades institucionales y de las particularidades individuales, sociales y familiares de los estudiantes. La norma

---

<sup>46</sup> *Resolución N° 1613/09* de la Dirección General de Educación Media y *Resolución N° 0009/10* de Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza.

jurídica que regula sus funciones da cuenta del lugar relevante que ocupará como “articulador”, con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes, trabajando con los actores involucrados en esas dos dimensiones. Se instituye como un “facilitador pedagógico”, orientado a promover - con los docentes- acciones creativas que signifiquen el conocimiento de una manera potenciadora, trabajando de manera horizontal con los colectivos involucrados (estudiantes – docentes – equipos técnicos – psicopedagogos – preceptores y familias).

Estas funciones de carácter tan complejo requieren de tiempos institucionales para su funcionamiento adecuado, en la medida en que parecen exigir una impronta personal - de no fácil definición- de quien asuma este rol. Un rol que irá construyéndose como efecto de la interacción en el marco de múltiples tensiones: tanto las que tienen que ver con el clima institucional particular, como las provenientes de los propios marcos de socialización de los estudiantes.

En algunas entrevistas, la del Coordinador de Curso se advierte como una figura que aparece aún desdibujada, con dificultades a la hora de marcar su rol. Se manifiesta, también, una invocación a la creación de acuerdos que lo signifiquen en el marco de la dinámica de la institución.

... pero no se qué hace muy bien (...) hay dos personas nuevas que están ahí, pero después no sé muy bien qué es lo que hacen. (Docente)

Si bien en las capacitaciones hablábamos de situaciones problemas, situaciones problemáticas, pensé que yo iba a formar parte del equipo docente y que se iba a trabajar con ellos, pero no. Si bien tengo contacto con ellos, establecemos largos diálogos, hablamos, pero no es con ellos, es con el alumno, la directora y los profesores. (Coordinador de curso)

Cada institución debe definir puntualmente qué es lo que este coordinador haga, porque termina siendo muy amplio y uno termina siendo un maestro de apoyo, esa no es la función. Hay que delimitar puntualmente hasta dónde llega mi alcance y cuáles van a ser las funciones específicas, si no se termina desdibujando y terminan cubriendo espacios que no era lo acordado, lo que se esperaba. (Coordinador de curso).

Los coordinadores de curso, ¿Van a ser permanentes o termina el proyecto y caen?(...) porque nos hemos dado cuenta que los tutores caen. Todos los años de acuerdo a las necesidades que tenga la institución, se nombran tutores de acuerdo a la demanda. ¿El coordinador va a permanecer? Es importante saberlo, porque es importante que esté el coordinador. (Directivo)

En general, y en los casos en que puede identificarse su función, así como en las mismas representaciones que los coordinadores de curso existentes tienen sobre su rol, éste aparece vinculado a “apoyo pedagógico” en “situaciones problemáticas” de los sujetos del aprendizaje, preexistentes a la intervención escolar, y del orden fundamentalmente académico. En esta definición del rol, la recurrencia significativa es la que lo vincula a la identificación de niños-jóvenes que presentan dificultades y al trabajo con ellos; así, estudiantes repitentes y/o estudiantes en riesgo pedagógico definen el colectivo objeto de la intervención primaria.

Me incorporé ahora y lo primero que estamos haciendo es ver el rendimiento de los chicos que optaron por la tercera asignatura. Hoy estamos con la entrega de libretas, entonces estábamos viendo cuál había sido el rendimiento de cada curso en relación a las asignaturas, en relación a chicos que vienen repitiendo. (Coordinador de curso).

Nosotros tenemos un coordinador de curso hará quince días ha empezado (...) por convocatoria y recién empezó a trabajar (...) lo que nosotros le hemos encomendado es que haga un relevamiento de todos los chicos que están en riesgo primero segundo y tercero. (Directivo)

... soy licenciada en Ciencias de la Educación y profesora en Educación Física. La función tiene que ver con el rol pedagógico, sobre todo el apoyo pedagógico y el acompañamiento pedagógico. Yo ingresé el año pasado en noviembre, y recién a esta altura se está definiendo el rol, yo personalmente lo estoy definiendo. Se está concretando cuál es la tarea, no tiene que ver solamente pensando que yo lo había encarado por el lado de la convivencia, también en cuanto a lo pedagógico. Este rol es nuevo acá, entonces no sabía qué hacer, para donde agarrar. Ahora no sé para donde agarrar, me doy cuenta que es mucho, por ahí es demasiado. Pero bueno, vamos estableciendo prioridades, y las vamos resolviendo en conjunto... (Coordinador de Curso)

Ellos lo tomaron muy bien. Vengo a colaborar y ayudar en determinadas situaciones. Como conocen que soy psicopedagoga lo primero que me dicen fijate fulano que no está aprendiendo... lo que por ahí lo que menos le preocupa es ese que se llevó las tres materias, sino chicos puntuales que vienen viendo y que conocen situaciones particulares, saben que necesitan un poco de ayuda. (Coordinador de Curso)

No obstante, también se desprende de los discursos que los docentes perciben al Coordinador de Curso como la institucionalización de una figura que si bien se nominaliza de manera distinta, no es ajena a las existentes en las Instituciones educativas. Así, se presenta como la consolidación y el reconocimiento de funciones que venían realizándose, y no se la vive como una figura disruptiva que cambiará la vida institucional. Esto es lo que permite explicar que no se manifieste un sentido negativo sobre la instrumentalidad de la propuesta, aunque ésta es dimensionada en el marco de las propias tradiciones de la institución.

Acá lo aceptamos enseguida, porque muchas de las cosas que se propusieron, se vienen haciendo, pero con otro nombre. En el ciclo básico, a partir del preceptor, que se nombró para primer año, y también hizo un curso para tutores. Tenemos una persona que está todo el día dentro del aula con los chicos, que cumple esta función del coordinador y que nosotros lo llamamos ayudante de cátedra. Tendremos que trabajar para el blanqueamiento de este cargo, que nosotros hace años que lo venimos haciendo, y realmente nos da buenos resultados. En seguirlo al alumno, en atenderlo al padre (...) es gente con formación, tendiente a la docencia, que está haciendo el colectivo docente. Es uno por primero, uno por segundo y uno por tercero. (Directivo)

Acá se llama ayudante de cátedra (...) este año tuvimos un cambio, porque a principios empezamos con una ayudante de cátedra, y nos habíamos

encariñado mucho con ella, y ahora empezó otra nueva, y nada que ver (...) Está sentada atrás y controla si se paran, si hablan, si se levantan, hace cruces (...) esas cruces van a lo actitudinal después (...) copia las tareas de clase o las actividades que hay que hacer. (Estudiante).

No hay preceptor sino director de curso cada dos cursos, que en realidad figuran como preceptores en alguna (...) pero la figura es el director de curso, que es un orientador y un nexo entre el alumno y la familia, los coordinadores del equipo docente, el trabajo específicamente pedagógico. (Docente)

Porque un poco el espíritu del coordinador de curso desde lo que manejamos desde la institución, por eso tomamos la vieja denominación de auxiliares docentes, son aquellos que van haciendo el mismo trabajo que hace el docente primario que conoce uno a uno a cada uno de los integrantes del curso. Esto es muy difícil en otras instituciones donde un preceptor tiene tres cursos por lo menos ¿no? Al tener ellos un curso solo pueden hacer este seguimiento y aparte la contención. Y lo que decía la doctora también, es fundamental a veces este trabajo que viene haciendo el director de seguimiento personalizado. Porque la idea es contener al estudiante. (Directivo)

Y es un rol que nosotros defendemos a muerte. Esta escuela no la podemos pensar si no es con el director de curso. Ahora, la visita domiciliaria la hacían porque teníamos un curso de veinticinco a veintiocho alumnos. Ahora tienen dos con cuarenta alumnos en cada curso sería imposible. (Docente)

**Por ello, se advierte una valoración positiva de este nuevo actor, en tanto viene a integrarse a los propios dispositivos de la institución educativa, creados para intervenir en las diversas cuestiones problemáticas, y que cristalizan ahora en un apoyo institucionalizado, que llega para acompañar la tarea docente, a aliviar su sobrecarga. Su implementación se vivencia en términos de costos positivos.**

A mí me parece bárbaro. Quienes apoyan y contribuyen a que la gestión directiva se descentralice, mucho mejor. (Directivo)

Este rol ahora sí me permite indagar más sobre esto. Si los chicos no entienden, no pueden aprender; si el vínculo con los profesores es distinto o si desde la casa tampoco hay apoyo, que suele pasar muchas veces. Es articular los tres pilares. Por un lado, los papás, los chicos y los docentes. Te permite un diálogo más fluido con los docentes, ver qué pasa, conocer otras realidades, conocer su propia mirada, ver si les resulta complicada la asignatura, o es el vínculo particular con los profesores. Las funciones, me parece, estaban prácticamente claras. De ahí, cada institución le va a dar el eje o va a abordar de acuerdo a la necesidad puntual. Acá me parecía que la necesidad era empezar a actuar sobre los chicos, empezar la indagación de los chicos, para después abrir el abanico para la casa y para adentro de la institución. (Docente)

No tenemos gabinete psicopedagógico. Hay muchos casos de alumnos con situaciones conflictivas serias y docentes que no saben cómo afrontar (...) entonces la presencia de este coordinador les tiende a permitir otra mirada, otra forma de abordaje, una ayuda. Los docentes lo han tomado muy bien. (Directivo)

Si la idea es que los chicos no repitan, les demos una mano, y si tenemos ahora un personal que está detrás de los chicos, bueno aprovechémoslo. La coordinadora cumple un rol importante. (Docente)

En estos fragmentos de entrevistas, tanto docentes como directivos evidencian una sensación de tarea extra o sobrecarga de trabajo para los profesores, en función de lograr una articulación a la tarea del coordinador de curso, en el marco de las nuevas políticas de inclusión e integración escolar de los jóvenes, que requieren el compromiso de todos.

Así, el Coordinador de Curso aparece con un carácter reforzador de la capacidad institucional de la escuela para intervenir en situaciones problemáticas. Desde su función, le otorgaría mayor sistematicidad al abordaje pedagógico y generaría, además, nuevos puentes de horizontalidad comunicativa, actualmente una de las estrategias fundamentales para incorporar el complejo mundo de la vida de los estudiantes con un sentido de inclusión escolar.

En este orden, es fundamental advertir la importancia de clarificar y reforzar el rol del Coordinador de Curso para que sea construido en una interacción con los docentes, a fin de que se trabaje en conjunto para potenciar las estrategias pedagógicas. En general, a partir de las entrevistas, se puede advertir que el Coordinador de Curso es instituido por los docentes como ajeno a su propia labor, ya que es vinculado a un lugar de “rescate” pedagógico de estudiantes con problemas o en riesgo. No es significado aún como un facilitador pedagógico que los involucre en su tarea, para mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes creando conocimientos significativos.

Por lo tanto, si bien en términos de instrumentalidad de la propuesta hay una recepción favorable, es la congruencia lo que requiere ser revisada, en tanto la figura del Coordinador se está instituyendo sobre un conjunto de prácticas docentes previas, orientadas según las propias representaciones sobre los contenidos y el valor de la función, que pueden poner en tensión las funciones del Coordinador en términos de lo esperable según la política educativa que crea esta figura.

Todo esto se vincula a la necesidad de estimular el interés por el conocimiento en las instituciones educativas, en tanto que el desinterés y la apatía aparecen como una marca relevante, entre otras asociadas a las causas de deserción escolar, tal como muestra una investigación, de la que se desprende que:

Los aspectos sobre los que habría que trabajar, derivados de las opiniones y experiencias de los entrevistados, parecen ser fundamentalmente las prácticas pedagógicas, a fin de asegurar una transmisión de conocimientos exitosa, y también mejorar las habilidades docentes, para generar interés por el conocimiento entre los alumnos menos motivados (vinculándolo con aspectos de la vida cotidiana, con las experiencias propias de los jóvenes y con su utilidad para el futuro) (Binstock y Cerutti, 2005, p.71).

Este último aspecto se imbrica, en la misma investigación, con las cuestiones afectivo-emocionales de los estudiantes, vinculados a su entorno de socialización.



En el contexto de las transformaciones actuales, la nueva figura del Coordinador de Curso resulta relevante, en tanto su rol puede vincularse a la necesidad de promover las relaciones entre el estudiante, su contexto escolar y familiar, con el objeto de construir -desde los adultos educadores- una trama significativa que lo acompañe y contenga en su proceso de escolarización.

En efecto, en lo que puede ser leído como una tensión específica del debate vigente entre el universalismo escolar y el particularismo juvenil, la alteridad cultural de los jóvenes no cesa de expresarse cotidianamente en la vida de las aulas, y el sistema educativo en su conjunto ya no puede desconocerla (Martuccelli, 2009, p.23), por lo cual la incorporación del Coordinador de Curso a la dinámica institucional, constituye un modo de contribuir a sostener y facilitar la trayectoria académica de los estudiantes, desde su propia biografía escolar.

### **3.5 Capacitación, acompañamiento y asistencia docente**

La capacitación, acompañamiento y asistencia docente son componentes fundamentales para llevar a cabo un proceso de transformación educativa. En esta experiencia, la capacitación logró ejecutarse en un tiempo paralelo a la implementación de las transformaciones en la institución educativa.

Las capacitaciones fueron muy positivas porque nos permitieron redireccionar o reorientar nuestro plan de acción. (Docente)

... muchos profesores han participado de la capacitación. Está muy bueno, esta posibilidad de acceder a esta capacitación gratuita. Lo que he escuchado como muy positivo, es el desarrollo de la capacitación, lo que ofrece la capacitación. (Directivo)

El acceso virtual a espacios de capacitación ha posibilitado la extensión, masividad y gratuidad para los docentes, aunque la recepción haya sido dispar. Por un lado, hay quienes reconocen esta forma como la actualización en el uso de las TIC, y otros lo viven como una dificultad por el posible desconocimiento de su uso

Yo usé el ciencias Explorer con tutorías en ciencias sociales...fue fantástico. Usé todos los recursos durante el año. (Docente)

Fue una capacitación virtual que en pocos casos se pudo completar, por cuestión de tiempo, los tiempos han sido muy reducidos, se tiene que completar los formatos nuevos con lo administrativo, la evaluación y la acreditación. (Docente)

Y bueno, también tuvimos la posibilidad de hacer esta capacitación virtual que es muy (...) este (...) positiva para nosotros los del interior (...) Fue muy buena. Tiene sus pros y sus contras por supuesto como clase virtual; pero fue provechosa. (Docente)

Asimismo, desde los espacios destinados a la formación en servicio, la tensión entre teoría y práctica intenta ser superada. En algunas instituciones educativas aún muchos docentes solicitan que se les determinen los caminos a seguir. Existe una

permanente búsqueda por recibir aquello que pueda ser transferido, con algunas adaptaciones, a la propia experiencia escolar. Hay quienes lo plantean como una búsqueda de recetas, otros, en cambio, consideran que la capacitación es demasiado “teórica” y encuentran dificultades para adaptarla a la realidad del aula.

Que no significa tampoco que te den recetas, porque con esto de, todo lo contrario, aquello que siempre ha sido pautado, especificado, recetas que no se llegan a cumplir, son tan abiertas las pautas, pero después cuando venís a la realidad decís. (Directivo)

... que hubiera más y acorde al aula, a los contenidos y a la realidad del aula (...) Y que te den algo nuevo, porque se te acaban las ideas, pero vos vas y ves que nadie, todo lo contrario, están esperando escucharte, a ver qué pueden tomar (...) Seamos realistas, no seamos tan utópicos, nosotros no tenemos la clase ideal, con el chico ideal (...) No brindan herramientas buenas. (Docente)

Sin embargo, en otras situaciones, los aspectos teóricos de las capacitaciones fueron valorados como aportes positivos.

Lo único que todos empezamos a hacer el curso pero como era de mucha lectura, mucha dedicación y demás, la mayoría abandonó creo que de todo el grupo uno solo terminó con la evaluación final que era este sábado, pero pudimos rescatar eso de todo lo que leímos, de todo lo que nos juntamos, rescatamos esta parte. (Docente).

La capacitación recibida tuvo distinta recepción según el propio campo de conocimiento. En el caso de Formación para la Vida y el Trabajo, por tratarse de un espacio curricular nuevo, con nuevos ejes, en muchas instituciones educativas se debió proceder a la reubicación del personal docente que, en algunos casos, no poseía la formación necesaria.

Capacitación para Formación para la Vida y el Trabajo, no tuvimos, lo que hacíamos era juntarnos profesores que les tocó la misma materia, y la armamos. (Docente)

Fuimos a unas jornadas prolongadas de Formación para la Vida y el Trabajo (...) estuvo larga (...) me traje bibliografía buenísima, eso sí. (Docente)

En otros espacios curriculares la capacitación recibida fue valorada de manera positiva, por haber brindado nuevos elementos para la labor pedagógica.

En el caso de Ciudadanía y Participación fue muy amplio yo ya estuve en tres encuentros, muy positivos los dos últimos. (Docente)

El caso de Matemáticas fue muy bien. Matemáticas nos brindó realmente una herramienta, cómo plantear una situación, cómo resolver, cómo dar la clase a partir de la resolución de problemas. Lo que nos haría falta a todos. (Directivo)

Sí, yo creo que ahí habría que hacer mucho hincapié. En capacitación para Naturales, para Matemáticas y Lengua creo que habría que seguir trabajando. Son áreas difíciles para el alumno y para el docente también en cuanto a entender y poder poner en práctica más ágilmente este nuevo enfoque. (Directivo).

La dimensión temporal se convierte en un factor fundamental en el momento de desarrollar las instancias de capacitación, ya que los entrevistados expresan la necesidad de que los encuentros se planifiquen y organicen en momentos previos a la implementación de la nueva propuesta.

... realmente la crítica que puedo hacer es que si bien se hicieron capacitaciones docentes se hicieron destemporizadas, tendrían que haber sido hechas en el 2009, porque realmente uno se encuentra con una nueva asignatura, con un nuevo nombre, a mí me pasa que los chicos les siguen diciendo Formación Ética, no se tiene en cuenta la noción de ciudadanía y la participación todavía no se la quiere dar, me parece que tendría que haber sido antes... (Docente).

La pregunta que yo planteé es por qué nos lo expresan, lo explican, lo plantean, en pleno mayo cuando la planificación, el trimestre ya estaba cerrando. Eso para mí fue lo más grave cuando ya estabas evaluando a grupos, recién te estaban explicando y muchas cosas de las que habías dado, a lo mejor no las tendrías que haber dado de esa forma, había que reverla, reformar la parte curricular de contenidos, me daba la sensación personal de que había que romper parte de la planificación y volverla a hacer de nuevo. (Docente).

En otras instituciones, los actores realizan una evaluación global de la capacitación, destacando y diferenciando los aportes, entre los que contribuyeron o no en una formación docente especializada.

... por haber elegido optativamente, nos han llamado a todas las capacitaciones. Creo que no faltó área que no haya ido a una capacitación. En ese taller de evaluación, cada uno que fue a capacitarse, hizo la socialización también. Algunas capacitaciones fueron óptimas (...). Hubo de todo. Yo fui en dos oportunidades, hubo talleres que fue muy rica la capacitación, y en otros fue no tan rico, para decirlo de alguna manera. (Directivo)

... las capacitaciones en Ciudadanía y Participación, creo que fue la más rica y la que más ha aportado a un cambio. No así las Artísticas, la última en Ciencias Sociales, los profesores vinieron como que no del todo, como que no es una capacitación, sino información. Eso es lo que me han comentado, profesores que tienen mucha antigüedad, que no son profesores nuevos. Iban con más expectativas. (Directivo)

Además, las voces de los actores abarcan otros aspectos que son fundamentales a la hora de pensar un proceso de capacitación. Hay un pedido formal en cuanto a que la capacitación sea profunda, intensa, para que produzca modificaciones en el pensamiento y en la práctica educativa, ya que consideran la idea de que profundizar la capacitación institucional es una forma de conjugar nuevas lecturas en el marco de la propia realidad escolar.

Pudimos ahí también hacer un trabajo institucional donde nos obligó, de alguna manera, a reunirnos a discutir nuevamente sobre el cambio (Docente).

Nuestra sugerencia es la capacitación institucional, lo tiene que llevar alguien a la institución, somos instituciones que nos hemos arriesgado a los cambios y no hemos recibido capacitación en la institución. (Docente)

Lo que los directores pediríamos es más capacitación en los nuevos formatos que en cada materia en particular. Empezar a desarticular esas cosas tan rígidas que están en los docentes, pero convocarlos para hablar de contenido, que en lugar de dar tal tema, tengo que dar tal otro. (Directivo).

Sí, han llegado algunos mail de capacitaciones, pero (...) como decía (...) recién que nosotros tenemos nuestro propio centro de estudios hemos trabajado fuertemente en reestructurarnos internamente. Pero qué sucede, nosotros tenemos una realidad, cada escuela es un mundo ¿no? Es como cada familia. Entonces en nuestro mundo tenemos una realidad distinta quizás a otra porque nosotros ya veníamos y encontrábamos (...) , que nosotros ya lo veníamos trabajando entonces, participar por allí en una capacitación con otra gente que nunca lo había trabajado quizás no iba a ser tan favorable como seguir capacitándonos internamente. (Directivo).

Finalmente, se puede inferir del discurso de los entrevistados una apreciación favorable sobre la descentralización de los espacios para la capacitación, lo que permitió un mejor aprovechamiento de la misma.

... algunas se dieron en Córdoba y otras se dieron acá en el interior, estuvieron en San Francisco. Entonces eso ha permitido porque no para todos los docentes es tan engorroso tener que viajar. Que si bien se reconoce el pasaje y todo lo demás pero tenemos que tener en cuenta que algunos docentes por ahí pueden tener dificultades para hacerlo porque tienen niños pequeños o lo que sea (...) En general accedieron y no hubo problemas. Y al estar repartido y no todo ser en Córdoba eso ha permitido que el acceso se haga mejor (Directivo).

Así, las expectativas de algunos actores expresan la necesidad de mejorar la oferta de capacitación en cuanto a ejes temáticos actualizados, en articulación con tiempos y espacios acordes a las nuevas demandas. Otros, manifiestan que la capacitación les ayudó a volver a pensar los sentidos, significados y actualización de la propia formación disciplinar e institucional.

Muchos docentes y directivos manifiestan la necesidad de procesos de acompañamiento y asistencia por parte de los niveles intermedios del sistema educativo provincial, en los momentos de ejecución de los cambios propuestos, más allá de la oferta – vigente- de capacitación en servicio, focalizada en la nueva organización curricular.

En síntesis, el tema de la capacitación, asistencia y acompañamiento de la labor docente en el marco de la nueva organización de la Educación Secundaria, generó diferentes recepciones y análisis, según cada espacio curricular y revela la necesidad manifiesta en los docentes de desarrollar una sólida formación dentro del mismo que permita someter sus prácticas a permanente reflexión con el fin de mejorar constantemente las propuestas educativas.

## REFLEXIONES FINALES

Este apartado, destinado a las reflexiones finales, está organizado a partir de los logros y tensiones relevados en el estudio. Además, se formulan algunas recomendaciones a la ACE para la mejora de los procesos de diseño e implementación de la política educativa.

En relación con la población objetivo y, en particular, con el contexto<sup>47</sup> socio comunitario de los estudiantes, podemos afirmar que los relatos de los actores escolares tienden a perfilar distintos escenarios y condiciones de vida socio culturales, y su posible vinculación con los procesos de escolarización.

En este sentido, una tarea no menor consiste en de-construir en forma colectiva ciertas representaciones atribuidas a la población escolar, de modo tal de reconocer la diversidad de situaciones y sus diferentes efectos sobre el itinerario escolar de los niños-jóvenes.

La categoría *inclusión* es una herramienta de análisis y reflexión crítica de las propias prácticas que se reconoce en los múltiples indicadores bajo los que se presentan las diferencias culturales, de intereses, cognitivas, motivacionales que deberían ser consideradas en la labor diaria. En efecto, cuando la institución escolar recibe estudiantes que proceden de diversas realidades socio-comunitarias, se requeriría abordarlas desde la lógica de las tramas sociales y las redes de relaciones<sup>48</sup> que enmarcan la realidad institucional.

El logro de la congruencia entre la propuesta educativa y el contexto socio comunitario, en este caso, se presenta como una meta exigente y compleja que exhorta a la institucionalidad educativa, al desafío de adecuar fines y estrategias en estrecha correspondencia con el horizonte social<sup>49</sup>.

Por ello, conviene recurrir a los conceptos de *territorialidad* y *cohesión social*, que permitirían apreciar la complejidad de las demandas e intereses presentes en el colectivo de estudiantes, precisamente como reflejo de los procesos multidimensionales de cambio y creación de vínculos con el ambiente social y físico que entrelazan distintos sectores de la realidad social que llega a la institución educativa.

Por lo mismo, deberían sostenerse desde la dimensión simbólica<sup>50</sup> de las políticas educativas de inclusión y, procesos de constitución de políticas de subjetividad<sup>51</sup>, a través de la oferta de experiencias formativas, desde una concepción integral.

---

<sup>47</sup> "Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo. El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar. Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Le otorgan legitimidad y relevancia social al trabajo educativo" (*Resolución CFE N° 93/09*. Anexo, p. 5).

<sup>48</sup> "Entre los sujetos individuales y colectivos entre sí, y entre éstos y el ambiente o espacio biofísico en el que se localizan temporal y geográficamente; una configuración compleja que surge de múltiples interacciones o interferencias de factores también resultado de esas relaciones (el territorio)" (Corbetta, 2009, p. 271).

<sup>49</sup> "Pensar y actuar localmente sin perder de vista el contexto global en el cual se inserta, es el reto de una escuela que se pretende involucrada con los contextos socio cultural y geográfico de las familias" (Corbetta, 2009, p. 279).

<sup>50</sup> Ver Anexo IV.

De manera complementaria, se podría apelar a una estrategia de registro y sistematización de la información a modo de seguimiento de la trayectoria educativa y con vistas a una re-construcción del horizonte social y singular de los estudiantes.

De esta forma, el acceso a esta fuente de datos objetivos sobre criterios unificados aportaría una valiosa herramienta para una mejor aproximación documentada y referenciada de los estudiantes.

Al respecto Caruso y Dussel (2001) sostienen que la subjetividad escolar sería el resultado de la organización de las vivencias que los estudiantes construyen desde las distintas experiencias en el ámbito educativo, en tanto actos de internalización y transformación de su identidad como sujetos, marcados por el carácter relacional y contextualizado de las mismas.

En este sentido, los dispositivos previstos en la nueva organización del Ciclo Básico, tales como el proceso de ambientación, el proyecto de tutoría<sup>52</sup> y la figura del coordinador de curso, se sustentan en acciones de apoyo y acompañamiento como una dimensión sustantiva<sup>53</sup>.

Por otra parte, diseñar e implementar tales estrategias constituye todo un desafío desde el punto de vista de la instrumentalidad. En este caso, esta categoría cobra relevancia central, al reforzar la diferenciación de la oferta curricular, para cada institución educativa.

Partiendo desde esta perspectiva, se hace necesario visualizar ciertas tensiones producidas en la fase de implementación de la propuesta de nueva organización de la educación secundaria. Al respecto, los entrevistados refieren dudas sobre la continuidad y sostenimiento de ésta, colocando en cuestión la dimensión sustantiva y operativa del cambio.

Por lo mismo, en el proceso de comunicación se observaron en las instituciones participantes ciertas dificultades, provocadas quizás por la urgencia en los tiempos de aplicación. No obstante, cabe recordar que en el año 2010 se abrió la posibilidad de optar institucionalmente en forma voluntaria por su implementación.

El proceso de ambientación surge como propuesta socio pedagógica: un momento de iniciación e incorporación a la cultura escolar, como así también un acto fundacional del encuentro con otros. Al decir de Duschatzky, Martorell y Zerbino (2002), en este proceso se promovería en los estudiantes la posibilidad de habitar la escuela y no sólo de transitarla.

En este dispositivo, un aspecto a destacar fue el desarrollo y la apertura a la creatividad como instancia subjetiva de asimilación, internalización y puesta en práctica de habilidades innovadoras. Se promueve, así, un proceso en el cual el

---

<sup>51</sup> “El significado más explícito de las políticas de subjetividad es entenderlas como políticas orientadas a influir en las creencias de los sujetos, esto es, en las disposiciones y los supuestos examinados y no examinados de sus prácticas (...) de aquí se deduce un primer componente (...) reconocer a los actores como sujetos del cambio (...) y, considerar la puesta en juego de dispositivos y recursos, que los docentes y directivos genuinamente controlen. Reconocer a los sujetos, sus temores y prejuicios, sus reclamos, sus carencias y sus creencias. (...) por tanto, una de las condiciones fundamentales para el cambio es reconocer las creencias o representaciones que los actores tienen sobre ellos mismos, la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, el cambio y la mejora” (Navarro, 2009, pp. 108-110).

<sup>52</sup> Se relaciona con el Plan de Mejora Institucional. Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>53</sup> Ver Anexo IV.

estudiante rápidamente pueda formar parte y sentirse miembro de la institución; explorar, indagar, desarrollar y fortalecer vínculos, pautas de convivencia, su relación con el aprendizaje y, por sobre todo, su interacción con el escenario escolar. Para la institución escolar, la propuesta de ambientación propone socializar y fortalecer diversos aspectos que hacen al desarrollo y a la integración de sus estudiantes. La autoestima, el despliegue de potencialidades y la superación de adversidades, son aspectos que además de ser promovidos desde el período inicial del trayecto escolar, requerirán ser re-interpretados por todos los miembros de la comunidad educativa.

Desde este contexto, la propuesta trata de instituir una comunicación colaborativa, que implica reconfigurar el uso de tiempo y espacios institucionales, establecer acuerdos consensuados y legitimados, a partir de fundamentos que expresen el interés común.

Aquí, el trabajo colegiado resultó prioritario a la hora de planificar y construir el sentido de la ambientación, ya que su puesta en práctica, en algunas instituciones escolares, fue fundante y significativa. No obstante, otros casos analizados pusieron de manifiesto la demanda de contar con una mayor cantidad de días dedicados al proceso de ambientación, a los fines de profundizar los alcances de este dispositivo.

Otro aspecto a considerar en la fase experimental, es la incorporación del proyecto de tutoría. Aquí surgen tensiones y dificultades que interfieren en el desarrollo de esta propuesta como alternativa superadora. Entre ellas – a modo de ejemplo-, pueden mencionarse: (i) depositar la responsabilidad del proyecto en la figura del tutor, delegándole el cumplimiento de las actividades tutoriales sin un compromiso y acompañamiento institucional; (ii) considerar la tarea de tutoría como una estrategia para resolver problemas o urgencias que no se atienden desde un abordaje institucional; (iii) depositar la función del tutor como responsable del trayecto académico y de los otros aspectos formativos de los estudiantes y ; (iv) escasa articulación del trabajo de tutoría en la dimensión institucional, grupal e individual.

En esta línea de análisis, Acosta y Pinkasz (2009) proponen internalizar la cultura del cuidado e incorporar la noción de trayectoria escolar, en términos de biografía escolar, recuperando el valor y el lugar singular de cada sujeto estudiantil<sup>54</sup> en la cultura institucional.

Por consiguiente, los proyectos de tutoría y la figura de Coordinador de curso emergen en el actual contexto educativo como una respuesta a los problemas de escolarización que los estudiantes expresan en términos de repitencia y abandono. Estos proyectos tienen como finalidad acompañar los procesos de aprendizaje, desde su condición de estudiantes - trayectorias educativas y biografía personal -, y construir puentes de facilitación pedagógica, para generar nuevas instancias articuladoras con el conocimiento y la relación comunicativa entre los diferentes actores de la institución escolar, comprometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>54</sup> “Este recorrido no se da por predeterminado en forma cerrada sino que se ha tomado conciencia de que la "experiencia escolar" es fundamental y, sobre todo, singular para el futuro de dicho recorrido. La preocupación por la trayectoria del alumno implica un desplazamiento de la mirada pedagógica desde la estructura de la disciplina y su articulación con el currículo hacia el recorrido que cada alumno hace por ella". (Acosta y Pinkasz, 2009, p.10).

Con referencia al Coordinador de Curso, si bien en las entrevistas se expresa una posición favorable y positiva, las controversias se ponen de manifiesto en relación con la delimitación y definición de sus funciones específicas. Al ser éste un lugar instituyente en la dinámica escolar, la construcción del rol genera cierto nivel de incertidumbre.

En relación con las tensiones entre ambas figuras- Tutor y Coordinador de Curso-, es importante establecer una división del trabajo adecuada, que logre discriminar y articular sus funciones de una manera productiva, en tanto pueden presentarse dificultades a la hora de interactuar con los mismos colectivos involucrados, superponiendo actividades y funciones.

Por lo mismo, en esta nueva organización, el proyecto de tutoría y de coordinación de curso surge como una estrategia de intervención pedagógica en el nivel institucional, desde un enfoque preventivo del fracaso de los procesos educativos institucionales y con una mirada de formación integral, que logre articular la trayectoria escolar de los estudiantes con el aprendizaje de la convivencia.

La propuesta en su dimensión curricular abarcó la re-definición de algunos espacios de conocimiento, desde una construcción disciplinar acompañada de más tiempos para su desarrollo. Desde las voces de los actores institucionales surgen algunos aspectos importantes que se visualizan como dificultades que obturan, en cierta forma, la posibilidad de pensar en una nueva escuela secundaria, lo que demuestra que es necesario estimular el interés y la creatividad en el desempeño institucional para propiciar la implementación de cambios en la organización.

La configuración de un nuevo mapa curricular, con diversos componentes, y la nueva estructura del régimen de evaluación y acreditación invitan a pensar qué significaciones se le otorgó en el marco de la micro-política institucional, tanto para los actores involucrados como para el aspecto organizativo de la institución y sus efectos posibles. El alcance de un nuevo diseño curricular necesita comprenderse como componente estructural de la institución de nivel educativo secundario, a los fines de lograr dar respuesta a los distintos escenarios escolares, con el objetivo de lograr la igualdad de oportunidades - de partida y de llegada- de los estudiantes.

En tanto, los docentes de las disciplinas que componen el espacio de conocimiento de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales, en general acordaron con el retorno a su objeto de estudio, pero expresaron su desacuerdo respecto de la acumulación de contenidos; por consiguiente, en el plano de la transposición didáctica se presentaron ciertas dificultades, debido a la concentración de contenidos curriculares de dos años en uno.

Los cambios curriculares propuestos fueron acompañados, además, por el diseño de formatos flexibles alternativos en la configuración de dichos espacios. Esta modalidad no produjo en los diferentes actores entrevistados un impacto en cuanto a la modificación de sus propuestas metodológicas. En algunos casos, se los ubicó en el plano de confirmar lo realizado: talleres o uso de laboratorio; otros, manifestaron desconocer su dinámica.

Por lo mismo, entendemos que los formatos escolares flexibles requieren de un proceso de profundización en la formación – inicial y en servicio- de docentes y directivos, a los fines de comprender los fundamentos de la propuesta y poder diseñar estrategias metodológicas y de evaluación en su implementación.



Asimismo, la propuesta presenta nuevos lineamientos en los procesos de evaluación, calificación, asistencia y promoción de los estudiantes<sup>55</sup> con el objetivo de guiar los procedimientos relativos a estas dimensiones. No obstante, según lo expresado por los entrevistados, quedaron aspectos confusos que generaron dudas y dieron lugar a interpretaciones disímiles. Estos nuevos procedimientos fueron valorados positivamente en especial por estudiantes y directivos, al relacionarlos con las mayores posibilidades que se les otorga.

Correlativamente, la decisión por parte del ACE de permitir a los estudiantes la continuidad de sus estudios en el curso inmediato superior, mediante la incorporación de una tercera disciplina - previa-, presentó, en algunos casos, inconvenientes en relación con el seguimiento de los estudiantes, de acuerdo con lo dispuesto, dado que interpela a la organización escolar tradicional.

Aquí, parte de los actores entrevistados conciben la incorporación de esta tercera disciplina – previa- como medida facilitadora para evitar la repitencia anual, pero sin que genere nuevos significados, ni produzca una modificación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que manifiesta una restringida visualización, por parte de algunos actores involucrados - directivos, docentes, y estudiantes- del sentido inclusivo que contiene la estrategia.

El componente, a su vez, propone una nueva organización del cronograma escolar: la trimestralización. Como resultado, se incrementaron las instancias de evaluación para alcanzar la acreditación de los espacios de conocimiento. Sin embargo, esta nueva propuesta evaluativa no logra conjugar una nueva concepción de evaluación que permita estrategias diferentes de las existentes y consolide procesos de evaluación formativos.

Enunciar las intencionalidades pone de manifiesto la necesidad de un reordenamiento de la estructura curricular que permita evitar la dispersión y reiteración de contenidos. El sistema de evaluación trimestralizado se presenta ofreciendo mayores oportunidades, pero aún sería necesario re- significar la concepción de evaluación, que perdura con formatos tradicionales.

Se evidencia la necesidad de un mayor acompañamiento en los procesos administrativos de nombramiento y designación del personal en diferentes espacios curriculares, involucrados en el proceso de modificación para que los procesos se desarrollen con menor incertidumbre y evitar tensiones en la organización institucional a cargo de los equipos directivos.

Respecto de las horas institucionales, se manifestó en docentes y directivos entrevistados, cierta reticencia - impulsada quizás, en gran medida por la falta de precisiones normativas respecto de su naturaleza- lo que dio lugar a especulaciones que fueron asimiladas a la disponibilidad de las horas cátedra.

En cuanto a la oferta realizada para la capacitación y asistencia, si bien algunos actores involucrados la visualizaron como discontinua, y tardía, la oferta de una capacitación virtual fue valorada favorablemente por los docentes, en especial en las localidades del interior de la provincia.

En el campo educativo, la información y el conocimiento equivalen a instrumentos de inclusión y pertenencia, tanto institucional como social, para todos los miembros de la

---

<sup>55</sup> Resolución 005/10 de la Dirección General de Educación Media y Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional.

comunidad educativa. Para los adultos educadores, estar informados y conocer amplía sus horizontes de sentidos, promueve espacios de participación y compromiso con la tarea educativa. Por el contrario, el desconocimiento y la desinformación provocan inhibición o desconfianza frente a lo nuevo, vivenciado como un elemento disruptivo, y significado como lo extraño y ajeno a la propia práctica. Es por ello que el proceso de capacitación fue resignificado, en varios actores entrevistados, ya que les permitió la apropiación de nuevos saberes que transformen y mejoren las experiencias educativas como procesos instituyentes.

Garay <sup>56</sup>(2000) diferencia la actividad educativa, centrada en un hacer con las cosas y con los objetos, de la praxis educativa, que consiste en una acción, un acto, un hacer con sentido. La construcción de sentidos es lo que da fundamento y orientación a la acción pedagógica, al articular una trama significativa desde una lógica que guía y sustenta el acto de educar.

Desde este enfoque, cuando Berger y Luckmann (1994) hablan de institucionalización, desde un plano simbólico, establecen que debe existir una situación social continua en la que las acciones habitualizadas de dos o más individuos se entrelacen y se produzca empatía, consenso o acuerdos entre diversos actores del ámbito escolar.

Sería importante entonces, considerar la necesidad que señala Viñao Frago (2002) de contemplar en la aplicación de cambios curriculares, las re-adaptaciones que realizan los actores del sistema educativo de dichas “reformas”, el sentido de las mismas y sus representaciones.

En síntesis, se puede afirmar que la transformación de la educación secundaria impulsada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se enmarca en los lineamientos generales de la política educativa nacional y es percibida por los actores institucionales entrevistados como necesaria y procedente.

A título de presunción, se infiere como posible causa el desconocimiento por parte de los actores del Documento Base. Este instrumento contiene el paradigma sobre el que se construye la propuesta de modificación, desde lo epistemológico, pedagógico y metodológico. Por consiguiente, sería necesario que el mismo sea afianzado hacia el interior de la comunidad educativa, como recurso cognitivo e integrador en la dotación de sentido y a los fines de evitar la parcelación y fragmentación de los campos del conocimiento en los que se formula la política educativa de intervención.

Ligado a ello, y como primera fase de aplicación, se recomienda instaurar espacios de reflexión y análisis para los niveles intermedios (meso) de gestión: direcciones de nivel, supervisiones regionales, equipos técnicos y equipos directivos. Estos niveles deberían consolidar y explicitar esquemas de comprensión y apreciación previos al proceso de operativizar la política educativa.

Especial mención merece la importancia de contar con regulaciones<sup>57</sup> precisas que orienten los procesos de cambio y faciliten los procedimientos administrativos. Aquí se

---

<sup>56</sup> Para la autora, el sentido de la praxis educativa estaría sostenido en la intencionalidad de transformar al sujeto escolar (constitución subjetiva), desde una práctica reflexiva y simbolizante, que incorpore el deseo y la demanda de ese estudiante de acceder a la apropiación del conocimiento como una oportunidad habilitante de un nuevo horizonte.

<sup>57</sup> “La construcción de una nueva institucionalidad para la educación secundaria obligatoria deberá tomar como punto de partida las funciones específicas que esta debe cumplir, y deberá contribuir a generar y sostener un ordenamiento normativo, efectivo, práctico y consistente que ofrezca principios organizadores para todas las instituciones del nivel secundario. Dichas normas se orientan a garantizar el acceso a

hace necesaria la revisión de las normas existentes en el marco de las transformaciones propuestas y la producción de nuevas prescripciones, que generen y aseguren condiciones óptimas y flexibles para los procesos de cambio, consolidando el compromiso con la inclusión y calidad educativa. Sería recomendable que la normativa y los procedimientos administrativos se expliciten de forma previa al inicio de una innovación, pues ello mejoraría los procesos de implementación.

La fase de ejecución de la propuesta en las instituciones educativas implica la reorganización de la Planta Orgánica Funcional -POF- y se efectiviza a través de actos administrativos de designación y/o reubicación del personal en los espacios curriculares sujetos a modificación. El reordenamiento se efectúa teniendo en cuenta las características particulares de cada institución. Sin embargo, en la práctica generó ciertas tensiones e incertidumbres, especialmente en lo relativo al carácter de las horas institucionales. En consecuencia, produjo inquietud en determinados actores docentes ante la posible pérdida o disminución de la carga horaria inicial.

Por lo mismo y a fin de evitar toda posible arbitrariedad y despejar toda incertidumbre, sería de importancia delinear instrumentos normativos que garanticen la integralidad educativa atendiendo a los aspectos administrativos procedimentales, sin desestimar lo específicamente pedagógico.

A los fines de que una innovación se incorpore a la cultura escolar, se deben generar las condiciones institucionales para habilitarla, tales como: (i) apoyo a la gestión escolar para su institucionalización; (ii) la construcción de acuerdos y consensos institucionales en relación con las posibilidades y límites de cada institución educativa, otorgándole legitimidad en su dinámica, e (iii) incorporación de la participación y el compromiso de las familias y la comunidad para acompañar el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Convendría, entonces, distinguir las distintas situaciones que implican posibilidades y condicionamientos disímiles en cuanto al desarrollo de la trayectoria escolar de los estudiantes. En consecuencia, cada singularidad requeriría de una intervención pedagógica y de una asistencia diferente, con estrategias y modalidades distintas en cuanto a la intensidad y la calidad de los apoyos que se puedan brindar. Cobran aquí relevancia las nuevas figuras escolares, como las de Tutor y Coordinador de Curso, quienes podrían posicionarse como referentes institucionales en la relación estrecha con la gestión escolar, los docentes, las familias y la comunidad.

Así, el acompañamiento de los niños-jóvenes en sus trayectos escolares es una tarea que define ambos roles, y que aparece como relevante en el actual contexto de necesidad de inclusión educativa, a fin de producir procesos de inclusión e integración de los estudiantes. No obstante, y relevando el punto divergente entre ambas figuras, se torna necesario avanzar en la tarea prospectiva del coordinador de curso, que viene a instituir una nueva forma de relación con y entre los grupos.

En efecto, éste habrá de trabajar con el curso como un colectivo, con los sentidos instituidos en su interior, tomando las particularidades de los estudiantes, pero fundamentalmente articulando estos sentidos con las propuestas pedagógicas de cada espacio curricular. Así, viene a crear procesos de convergencia en el trabajo colectivo entre docentes, que pone en tensión los esquemas tradicionales del accionar

---

todos los jóvenes y adultos a aprendizajes equivalentes en cualquier punto del país, y permiten evaluar la direccionalidad de la política de los recursos que se pone en juego y de las acciones propuestas para el corto, mediano y largo plazo" (*Resolución CFE. N° 88/2009*, p.3).

disciplinar de manera aislada o fragmentada, e incluso trasciende y enriquece las propuestas curriculares.

De esta forma, se pone en juego el criterio de congruencia entre las concepciones que orientan la mirada e interacción de la institución educativa con el contexto socio comunitario y las particularidades que éste presenta en términos de disponibilidad de recursos, habilidades, actitudes y saberes afines a lo escolar

Por consiguiente, promover a la institución educativa como un ámbito de praxis educativa significa desarrollar diferentes tipos de experiencias innovadoras y comunicativas, que permitan la manifestación de las subjetividades, en la creación y exploración de estructuras, rituales y símbolos que expresen valores y conocimientos, cuando los niños-jóvenes comienzan ese complejo y largo camino del esfuerzo, del compromiso, del aprendizaje continuo, del respeto, del vivir y convivir, inmersos en la multiplicidad de contextos.

Todos estos aspectos sólo serán el reflejo de una política sustantiva cuando las decisiones y los diferentes ámbitos escolares logren una articulación necesaria, favoreciendo un proceso de integración escolar, pensando hoy al niño- joven como futuro y horizonte de una educación totalmente inclusiva. Esto requiere de un trabajo participativo y de cooperación institucional, para propiciar una propuesta educativa colectiva desde el PEI y el PCI, que promuevan aprendizajes significativos y, el aprendizaje de la ciudadanía en el ámbito escolar.

Colabora en esto la articulación, entendida como el universo de familiaridad que supone compartir encuadres disciplinares, epistemológicos y didácticos; poseer un saber pedagógico similar que lleva a categorizar de forma semejante, zonas problemáticas y obstáculos recurrentes en las estrategias de enseñanza. En este componente, se advierte la presencia de un factor de congruencia en la posibilidad de instrumentar procesos de articulación. Esto significa la existencia de aspectos coincidentes, en los actores involucrados, entre sus concepciones didácticas, epistemológicas y sobre la propia práctica, y la propuesta curricular integradora que aparece implicada en esta articulación.

En tanto el dispositivo previsto para la capacitación hace referencia a la idea de hacer posibles cambios en concepciones epistemológicas y metodológicas que reconfiguren los campos de conocimiento en el marco de una nueva organización escolar y de nuevos sentidos, una dimensión clave consiste en definir formas alternativas de estrategias de acompañamiento y apoyo, que generen empatía con el conocimiento y promuevan la construcción de sentidos en los niveles – meso y micro- del sistema educativo.

Una propuesta que establezca diferencia con lo ya existente requiere contemplar cada uno de los componentes de la trama escolar: el currículo, la organización institucional, formas de gestión, estrategias metodológicas y de cultura evaluativa.

La propuesta invita a ser acompañada de procesos de capacitación profunda de todos los actores responsables de la gestión y ejecución – a nivel meso y micro– de aquello que fue pensado como la posibilidad de generar una nueva escuela secundaria. Además, la interdependencia de distintos roles asociados a la función de capacitación, asistencia y acompañamiento podría instituirse y consolidarse mediante el arraigo de los procesos de articulación entre los equipos de enseñanza de formadores en servicio.

Estas acciones no sólo abarcarían al experto disciplinar sino también a los equipos de supervisión técnica y equipos directivos correspondientes a las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, se busca un nuevo encuadre, sustentado en la pertinencia de incrementar las capacidades técnicas para la construcción y producción del conocimiento.

Con este propósito, podría apelarse a un modelo de análisis provisto por una serie de ejes <sup>58</sup>vertebradores y capacidades básicas en la medida en que resulten relevantes para contextualizar y habilitar prácticas de formación de formadores que vayan más allá del abordaje de aspectos y problemas específicos de la didáctica de cada disciplina.

Sería de relevancia, entonces, maximizar el esfuerzo y la inversión de recursos realizados por la ACE, en este componente, a través de: (i) sostener en el tiempo las instancias de capacitación y asistencia para directivos y docentes; (ii) intensificar la modalidad de capacitación *e- learning*; (iii) elaborar módulos de estudio; (iv) profundizar el esquema de territorialización y regionalización, atendiendo a imperfecciones de la práctica operativa; (v) definir una tipología de la capacitación y asistencia, en cuanto: a- docentes con formación pedagógica, b- docentes sin formación pedagógica y c-docentes noveles<sup>59</sup>. Por último, (vi) diferenciar entre capacitación, asistencia y acompañamiento, jerarquizando las acciones entre los diferentes niveles intermedios de la ACE.

Por lo mismo, en el marco de la evolución de la experiencia, resulta necesario que se profundicen las nuevas concepciones epistemológicas en los distintos campos de conocimientos, las estrategias metodológicas para los distintos escenarios comunitarios y la revisión de la concepción de evaluación que permita dar cuenta de la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, es deseable que el “lenguaje”<sup>60</sup>, en tanto matriz generadora de sentidos sobre la realidad y vector coordinador de acciones, logre constituirse en un puente que elabore, recupere y transforme conocimientos y significados. Por lo mismo, es preciso colocar el acento en la función activa<sup>61</sup> del lenguaje, con reconocimiento de diferentes tipos de acciones involucradas en los actos del habla.

---

<sup>58</sup> Tales ejes podrían estructurarse alrededor de la formación en Teorías del Aprendizaje, Planeamiento y Gestión de la política educacional, en sus diferentes dimensiones y niveles educativos.

<sup>59</sup> “Propiciar acciones de acompañamiento a los docentes que inician su tarea profesional”. (*Resolución CFE N° 98/10*, p.17).

<sup>60</sup> “...el lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos. En consecuencia, el lenguaje es un fenómeno social, no biológico (...) fuera del lenguaje no existe un lugar en el que podamos apoyarnos. Los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico(...) el lenguaje, en cuanto fenómeno, es lo que un observador ve, cuando ve una coordinación consensual de la coordinación de acciones (...)el lenguaje, es coordinación recursiva del comportamiento(...)en términos de la persona que somos, es un fenómeno lingüístico (...) el lenguaje, va mas allá de nuestra capacidad de contar historias, va mas allá del discurso(...) la producción de relatos es solo una forma, aunque muy importante, de actuar en la vida. (...) y cada comunidad desarrolla sus propios modos de enfrentar la vida, de hacer las cosas. Estos modos de hacer las cosas, de la manera como las hace la comunidad, los llamamos las prácticas sociales” (Echeverría, 2005, pp. 49-50).

<sup>61</sup> En esta investigación adoptamos el enfoque de la “ontología del lenguaje, que descansa en una modificación del significado del lenguaje y la acción (...) y se sustenta en tres postulados básicos, que interpreta:(i) a los seres humanos como seres lingüísticos – clave para comprender los fenómenos humanos-, (ii) al lenguaje como generativo – éste, no solo nos permite describir la realidad, sino que también crea realidades-; (iii) que los seres humanos se crean en el lenguaje y a través de él (...) los seres humanos no son una forma de ser determinada, ni permanente, constituyen un espacio de posibilidad hacia su propia creación, lo posibilita (entre otros): la capacidad generativa del lenguaje” (Echeverría, 2005, pp. 31-33).

Para ello, es necesario que la propuesta se consolide en el espíritu de la comunidad que lo potencia, fortaleciendo los procesos de integración, para la resolución de las dificultades manifiestas en la desigualdad, fragmentación y calidad de la educación formal.

## FUENTES

*Ley de Educación Nacional N° 26206*

*Ley Nacional de Protección a la Niñez y a la Adolescencia N° 26061*

*Ley Educación Provincial N° 9870.*

*Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 141/97*

*Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 149/97*

*Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 125/09.*

*Resolución N° 79/09.* Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina (a)

*Resolución N° 84/09.* Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina (b).

*Resolución N° 86/09.* Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina (c).

*Resolución N° 88/09.* Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina (d).

*Resolución N° 93/09* Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina (e).

*Resolución N° 98/10.* Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina (f).

*Resolución N° 29/2010.* Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba (a)

*Resolución N° 31/2010.* Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba (b).

*Resolución N° 979/63.* Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Resolución N° 2777/98.* Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Resolución N° 1231/00.* Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Resolución N° 967/09.* Dirección General de Educación Media. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Resolución N° 1613/09.* Dirección General de Educación Media. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Resolución N° 0005/2010.* Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba.

*Resolución N° 0033/2010.* Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Resolución N° 116/96.* Dirección de Institutos Privados de Enseñanza. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Resolución N° 0009/10.* Anexo I Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Memorándum N° 002/10.* Dirección General de Educación Técnica y Formación. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Memorándum N° 001/10.* Dirección General de Educación Media. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Memorándum N° 001/10.* Dirección General de Educación Técnica y Formación. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Memorándum N° 004/2010 - Anexo I .*Dirección General de Educación Media. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Memorándum N° 007/1.* Dirección General de Educación Media. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Memorándum N° 007/10.* Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Memorándum N° 018/10.* Dirección General de Educación Media. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Memorándum N° 025/10.* Dirección General de Educación Media. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba

*Nota N° 50/10.* Consejo Católico para la Educación de Córdoba. Provincia de Córdoba. Provincia de Córdoba.

## **DOCUMENTOS**

**Argentina. Presidencia de la Nación.** Ministerio de Educación Consejo Federal de Educación (2008). *Documento Preliminar para la Discusión sobre ESCUELA SECUNDARIA en Argentina.* Buenos Aires: Autor.

**Argentina, Presidencia de la Nación.** Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. DiNIECE (2008). *Guía para la Evaluación de Programas de Educación.* Buenos Aires. Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación (2000). *Pacto de la calidad educativa.* Córdoba, Argentina. Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación Programa Mejor Escuela. Unidad Ejecutora (2003a) Prioridades Educativas. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela.* N° 02 Córdoba, Argentina: Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación .Programa Mejor Escuela. Unidad Ejecutora (2003b) Escuela y Comunidad: Redes Educativas. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela.* N° 05 Córdoba, Argentina: Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación. Programa Mejor Escuela. Unidad Ejecutora (2003c). Autoevaluación Institucional. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela.* N° 06 Córdoba, Argentina: Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación. Programa Mejor Escuela. Unidad Ejecutora (2003d) Clima Institucional En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela.* N° 07 Córdoba, Argentina: Autor.



**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación .Programa Mejor Escuela. Unidad Ejecutora (2003e) Profesionalización Docente. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*. Nº 08 Córdoba, Argentina: Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación. Programa Mejor Escuela. Unidad Ejecutora (2003f) La Articulación Curricular en Tiempos de Dispersión. En. *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*. Nº 13 Córdoba, Argentina: Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa (2008). Investigación I: *Estudio de Impacto del Programa Escuela Para Jóvenes*. Córdoba, Argentina: Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009a). *La Educación Secundaria en Córdoba. Documento Base*. Córdoba, Argentina: Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación. Subsecretaría Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2009b). *Discusión sobre la educación secundaria en Argentina - Jurisdicción Córdoba – Síntesis de la Consulta*. Informe 1.Córdoba; Argentina: Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación. Subsecretaría Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009c) *Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina*. Provincia de Córdoba. Problemas y propuestas en el marco de las investigaciones. Informe 2. Córdoba, Argentina: Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación. Subsecretaría Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010a) *AMBIENTACION* una cuestión institucional – Orientaciones para el Nivel Secundario. Córdoba, Argentina: Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación. Subsecretaría Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010b) *Diseño Curricular de Educación Secundaria – Ciclo Básico* – .Documento de Trabajo. Córdoba, Argentina: Autor.

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa. (2010a). *Investigación II: Estudio de Impacto del Programa Escuela Centro de Cambio*. Córdoba, Argentina: Autor

**Gobierno de la Provincia de Córdoba.** Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa. (2010b). *Investigación IV: La Educación Secundaria en Ámbitos Rurales*. Córdoba, Argentina: Autor.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**Acosta, F. y Pinkasz** (2009). *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Coordinación de Programas para la Construcción de la Ciudadanía.

**Andrade Oliveira, D. y otros.** (2010). *Políticas Educativas y Territorios. Modelos de Articulación entre Niveles de Gobierno*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

**Arnaiz, P y Isus, S.** (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona, España: GRAO.

**Ballart, X** (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática de estudios de caso*. Madrid: Ministerio para las administraciones públicas. Recuperado el 04 de Noviembre de 2010. De [http://www.jcyl.es/jcyl/cee/dgeae/congresos.../412\\_1.PDF](http://www.jcyl.es/jcyl/cee/dgeae/congresos.../412_1.PDF)

**Berado, S y Fornasari, M.** (2009). El Proyecto de Convivencia Escolar. En *Educación 3.1. Nuevas Problemáticas en la Educación del siglo XXI*. Fascículo 13. La Voz del Interior, Recuperado el 12 de septiembre de 2009. De [www.lavozdelinterior.com](http://www.lavozdelinterior.com)

**Berger, P. y Luckman, T.** (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

**Binstock, G. y Cerutti, M.** (2005). *Carreras Truncadas: El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado el 26 de noviembre de 2010 de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/Carrerastruncadas%281%29.pdf>

**Bonal, X** (1995). El colectivo docente y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas. En *Papers*, 47. 131-153 .Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Recuperado el 1 de diciembre de 2010. De [www.ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n47p131.pdf](http://www.ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n47p131.pdf).

**Borsinger A y otros** (2005). *Los textos de la ciencia: principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

**Borsotti, C.** (2007). *Ciencias de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

**Bourdieu, P y Passeron J. C** (1981). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**Cassany, D** (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.

**Carena, S (coord)** (2006). *Formación docente en debate*. Córdoba, Argentina: EDUCC/ UCC.

**Caruso, M. y Dussel, I.** (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.

**COPEC** (2010). *Compromiso por la Educación (2010-2015)*. Córdoba, Argentina: Autor recuperado el 09 de noviembre de 2010, de <http://www.copec.org/>

**Dalmagro, M.** (2007). *Cuando de textos científicos se trata: guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

**Donolo D, y Rinaudo, M. (comp)** (2007). *Investigación en educación: aportes para construir una comunidad más fecunda*. Buenos Aires: La Colmena.

**Durston, J y Miranda, F** (2002). *Experiencias y Metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: CEPAL/ECLAC. Recuperado el 07 de noviembre de 2010, de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/10204/lcl1715-p.pdf>

**Duschatzky, S, Martorell, E, Antelo, E y Zerbino, M** (2002). *Reflexiones en torno al debate sobre la violencia. Programa de intervención en escenarios de violencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires - FLACSO

**Dussel, I.** (2004). Inclusión y Exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva post-estructuralista. En *Cuadernos de Pesquisa*, v 34, N°.122, 305-335, mayo/ agosto. Recuperado el 29 de noviembre de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>

**Echeverría, E** (2005). *Ontología del Lenguaje*. Buenos Aires: Granica.

**Garay, L.** (2000). *Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Córdoba, Argentina: Editorial U.N.C.

**Givrtz, S** (Coord) (2008). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos un estudio de casos en Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Buenos Aires: AIQUE.

**Jacinto, C** (2002). *Educación Secundaria. Un camino para el desarrollo humano*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC. Recuperado el 4 de octubre de 2008, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137366so.pdf>

**Jacinto, C. y Freytes Frey, A.** (2004). *Políticas y Estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes*. Estudio de la ciudad de Buenos Aires. París: UNESCO/IIEPs

**Komblit, A., Camarotti, A. y Di Leo, H.** (2009). *Prevención del consumo problemático de drogas*. Módulo 4. Material de Estudio. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. UNICEF

**López, N (coord.)**. (2007). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE/ UNESCO.

**López, N y Corbetta, S.** (2007). Territorio y Educación. La escuela desde un enfoque de territorio en Políticas Públicas. En López, N (coord.). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE/ UNESCO.

**Macionis J. y Plummer K.** (2005). *Sociología*. Madrid: Pearson Educación S. A.

**Martuccelli, D.** (2009). Universalismo y Particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas En Tenti Fanfani, E. (coord.) *Diversidad Cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO

**Messina, G.** (2008). Formación docente: del control al saber pedagógico. En *Revista Docencia*. Nro.34. Santiago de Chile: Colegio de Profesores.

**Navarro. L** (2009). ¿Que políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias? En *De Relaciones, Actores y Territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

**Neirotti, N.** (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

**Neirotti, N. y Poggi, M.** (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo local*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

**Niremberg, O** (2008). Modelos para la evaluación de políticas: insumos para una mejora de la gestión. En Chiara, M y Di Virgilio, M.M. *Gestión de la política social: Conceptos y herramientas*. Recuperado el 04 de noviembre de 2010, de <http://diniece.me.gov.ar/Guia%20Evaluacion%20programas%2008%20completa.pdf>

**Reimers, F. y Mc Ginn, N.** (2000). *Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*. México, DF: Centro de Estudios Educativos / AUSJAL.

**Rezzónico, R.** (2003). *Comunicaciones e informes científicos, académicos y profesionales en la sociedad del conocimiento: tesis, monografías, artículos, ensayos, memorias, tesinas, ponencias, póster, informes técnicos, comunicaciones, otros: guía para su diseño, ejecución, presentación y defensa*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

**Rivas, A** (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.

**Rivas, A y otros** (2010). *Radiografía de la Educación*. Proyecto. Buenos Aires: CIPPEC/ Fundación Noble/Clarín/ Fundación Arcor.

**Robirosa, M** (1998). Articulación, negociación, concertación. En *Revista Digital Mundo Urbano* Nº 31. Quilmes. Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Recuperado el 07 de noviembre de 2010, de <http://www.mundourbano.unq.edu.ar/index.php?option>

**Sautù, R. y otros** (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico. Formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Biblioteca virtual CLACSO. Recuperado el 04 de noviembre de 2010, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo%203.pdf>.

**Sotelo Maciel, A.** (1997). *Análisis de PROBES (problemas, objetivos y estrategias). Un método para el análisis situacional y la formulación de estrategias*. La Plata, Argentina: Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata. Recuperado el 09 de noviembre de 2010, de [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/el\\_analisis\\_probes.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/el_analisis_probes.pdf)

**Souza Minayo, M. C** (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

**Tedesco, J.C.** (2005). Los nuevos temas de la “agenda” de la transformación educativa. En Tedesco, J.C. (comp) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE/ UNESCO.

**Tenti Fanfani, E** (2003). Educación media para todos. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE/UNESCO/IIPE/ Altamira.

**Tenti Fanfani, E.** (coord.) (2009). *Diversidad Cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

**Tenti Fanfani, E, y otros** (2008). *Nuevos temas en la Agenda de Políticas Educativas*. Buenos Aires: UNESCO/ IIPE/ Siglo XXI.

Terigi, F (2008). Los cambios en los formatos de la escuela secundaria argentina: ¿por qué son necesarios?, ¿por qué son tan difíciles?. En *REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA*. Nº 29. FLACSO. Buenos Aires. Recuperado el 05 de noviembre de 2010, de [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier\\_articulo.php?id=19&num=29](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=19&num=29)

**Terigi, F** (2010). Cuestiones para pesar los desafíos de una educación secundaria obligatoria. En *Revista Secundaria en el Bicentenario* Nº 1, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Tiramonti, G.** (2009). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En Camacho, M (Comp.). *Educación media básica. Aportes para la formulación de Políticas*. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. Montevideo: UNESCO.

**Todorov, T** (2008). *El hombre desplazado*. Buenos Aires: Taurus.

**ORLEAC-UNESCO** (2008). *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Reporte técnico SERCE. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación. Recuperado el 09 de diciembre de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>

**ORLEAC-UNESCO** (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la

Educación. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación. UNESCO-OREALC. Recuperado el 09 de diciembre de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190213s.pdf>

**UNESCO/BANCOMUNDIAL/SIEMPRO** (1999). *Gestión Integral de Programas Sociales Orientados a Resultados. Manual Metodológico para la Planificación y Evaluación de Programas Sociales*. San Paulo, Brasil: Fondo de Cultura.

**Veleda, C y Batiuk, V** (2009). *Normativas, Reglamentaciones y Criterios Escolares Docentes en la Definición de la Evaluación y Promoción en el Nivel EGB 1 y 2/Primario*. Buenos Aires: FOPIIE/Unión Europea/Ministerio de Educación de la Nación Argentina/CIPPEC.

**Viel, P** (2009). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. Buenos Aires: Noveduc libros.

**Viñao Frago, A.** (2002) *Sistemas Educativos Culturales Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Madrid: Morata.

## ANEXO I

### METODOLOGÍA<sup>62</sup>

El presente trabajo de investigación evaluativa se estructura de acuerdo con las siguientes características: (i) el objeto: participativo (interno y múltiple); (ii) el alcance: formativa, (iii) las perspectivas de los involucrados, los actores institucionales.

Una evaluación del sector educativo es un examen de los grandes problemas y limitaciones educativas con el propósito de identificar opciones(..) en una evaluación del sector se hace hincapié en el examen de los vínculos entre el sistema educativo y los sistemas económico, social y político más amplios, de los cuales forma parte la educación, así como el examen de los subsistemas educativos específicos y en la forma como contribuyen al desempeño general del sector (...) las evaluaciones del sector son una manera estándar de obtener un diagnóstico comprensivo de un sistema educativo (Reimers y Mc. Ginn, 2000, p. 133).

Su encuadre general es una exploración de fase a través de métodos cualitativos, situada en el primer momento de su puesta en marcha institucional. En todas las dimensiones abarcadas, se pretende enfatizar los aspectos descriptivos y algunas observaciones analíticas, sin que éstas tengan un carácter normativo (en el sentido del “deber ser”) y se presentan como información reflexiva.

Las categorías de indagación cualitativa se centran en los siguientes actores institucionales: directivos, docentes, tutores, coordinadores y estudiantes, a través de la triangulación de grupos de enfoque y entrevistas: i) entrevistas a directivos, docentes, estudiantes, tutores<sup>63</sup> y coordinadores; ii) grupos de enfoque a docentes por área; iii) documentación relativa a la propuesta.

La indagación<sup>64</sup> se focaliza en los componentes pedagógicos-organizativos de la propuesta de la Nueva Organización de la Escuela Secundaria<sup>65</sup>, con especificidad en el Ciclo Básico – primero, segundo y tercer año- , a saber: (i) nuevos roles y funciones: Coordinador de curso y Tutor; (ii) proceso de ambientación (iii); propuesta curricular para el Ciclo Básico: el mapa curricular, menos espacios curriculares por año, mayor tiempo para el aprendizaje en cada disciplina, formatos alternativos para la organización curricular, regulación para la evaluación, acreditación y promoción de los

---

<sup>62</sup> “Un proceso planificado de transformación exige un cálculo situacional complejo que debe brindarnos elementos de juicio para tomar decisiones del presente (...) el análisis situacional, por tanto, exige tomar en cuenta las explicaciones que de la realidad dan los diversos actores involucrados (...) su propósito es determinar, con la premura impuesta por los tiempos de las intervenciones, cursos de acción razonables en el momento oportuno” (Sotelo Maciel, 1997, pp. 2-3).

<sup>63</sup> Cabe aclarar que en el caso de los coordinadores y tutores, los grupos que fueron entrevistados abarcaron un pequeño segmento de la muestra de instituciones educativas seleccionadas en razón de que tales cargos, a la fecha de realizada la indagación, estaban presentes en número reducido en las plantas funcionales.

<sup>64</sup> En esta primera etapa evaluativa no se analizan los siguientes componentes definidos en el Documento Base de la nueva Propuesta, a saber: (i) propuesta curricular para el Ciclo Básico: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), (ii) convivencia (Acuerdos Escolares de Convivencia y Consejos de Convivencia Escolar), (iii) participación juvenil, (iv) Propuesta Educativa Secundaria para la inserción / reinserción de jóvenes de 14 a 17 años.

<sup>43</sup> Ver Anexo II.

<sup>44</sup> Un total de trescientas diecinueve instituciones educativas,-fase de experimentación-.

estudiantes, articulación; (iv) concentración horaria docente, (v) tiempos institucionales para el trabajo socio pedagógico y (vi) capacitación docente.

Las actividades de análisis son necesarias para develar y discutir fundamentos implícitos en la propuesta curricular y las construcciones que las instituciones educativas<sup>66</sup> realizan al ingresar voluntariamente en este estadio. Asimismo, permitirán tomar decisiones que tiendan a explicitar necesidades, objetivos, finalidades, valoraciones, expectativas, para mejorar la calidad de los instrumentos de intervención y de evaluación.

La mirada de los cambios de la institución educativa secundaria intenta, además, proveer pistas explicativas e interpretativas respecto de las representaciones de algunos de los actores involucrados en las instituciones educativas, sus contextos sociales y educativos, con implicación de dimensiones políticas, económicas y éticas.

En este sentido, los objetivos que enmarcan el trabajo de investigación evaluativa son:

- Explorar en forma descriptiva la nueva organización de la escuela secundaria – Ciclo Básico-, en su faz curricular y organizacional.
- Monitorear desde un enfoque cualitativo los procesos comunicacionales y de implementación producidos al interior de las instituciones educativas, a partir de la innovación.
- Identificar, desde la representación de los actores institucionales involucrados, los aspectos facilitadores u obstaculizadores de la experiencia, a los fines de revisar las prácticas de ejecución en cada uno de los dispositivos previstos.
- Contribuir mediante información útil para la toma de decisiones en el gobierno de la educación, a los fines de evaluar acciones y ajustar planificación futura.

Asimismo, la muestra seleccionada contiene un carácter intencional y está conformada por treinta y un (31) instituciones escolares.

Las instituciones escolares seleccionadas para la muestra conforman el siguiente cluster:

- instituciones escolares de 500 estudiantes y más,
- instituciones escolares de menos de 500 estudiantes,
- instituciones escolares con internado,
- instituciones escolares con la modalidad educativa de alternancia,
- instituciones escolares ubicadas en regiones geográficas de alta densidad poblacional,
- instituciones escolares ubicadas en regiones geográficas de baja densidad poblacional,
- instituciones escolares de gestión pública estatal (común y técnica),
- instituciones escolares de gestión pública privada (común y técnica),
- instituciones escolares representativas de las distintas regiones geográficas,
- instituciones escolares de creación reciente (periodo 2007-2009).

Por último, el trabajo en terreno incluyó entrevistas a un total de seiscientos sesenta y dos (662) actores institucionales, diferenciados en: (i) directivos (director/a y vicedirector/a) - cuarenta y ocho (48)- ; (ii) docentes - doscientos setenta y cuatro (274)- ; (iii) coordinadores de curso - seis (6)- ; (iv) tutores - tres (3)- y (v) estudiantes-trescientos treinta y uno (331)-.

**ANEXO II**  
**EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CÓRDOBA<sup>67</sup>**

**- Ciclo Básico -**  
**Documento Base**

La propuesta versa entre sus dispositivos, sobre la estructura del Ciclo Básico - primeros 3 años del Secundario- y su implementación a partir del Ciclo Lectivo 2010

FORMACIÓN BÁSICA	1º año	HC	2º año	HC	3º año	HC
	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5
	Matemática	5	Matemática	5	Matemática	5
	Ciencias Naturales – Biología	3	Biología	3	Física	3
	Ciencias Naturales – Física	3	Ciencias Naturales – Química	3	Química	3
	Ciencias. Sociales - Geografía	5	Ciencias Sociales -Historia	5	Geografía	4
	---		---		Historia	4
	Inglés	3	Inglés	3	Inglés	3
	Educación Artística (*)	3	Educación Artística (*)	3	Educación Artística (*)	3
	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4
	Ciudadanía y Participación	3	Ciudadanía y Participación	3	Formación para la vida y el trabajo	4
	Educación Física	3	Educación Física	3	Educación Física	3
	Total horas semanales	37	Total horas semanales	37	Total horas semanales	41
	Total	10	Total	10	Total	11
(*) Educación Artística: Cada institución educativa elegirá dos de los siguientes lenguajes: Música, Danza, Teatro y Artes Visuales. Desarrollará uno en Primer Año y otro en Segundo Año. En Tercer Año, el estudiante optará por uno de los dos lenguajes que la institución propuso. Por ejemplo:						
Educación Artística: Artes Visuales	3	Educación Artística: Música	3	Educación Artística: Artes Visuales o Educación Artística: Música	3	

<sup>67</sup> La presente síntesis del documento (para la consulta y participación) – no definitivo- presenta la Propuesta de Nueva Organización de la Escuela Secundaria- para el Ciclo Básico-, elaborada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el marco de la nueva normativa nacional y provincial, respecto de la Educación Secundaria: su estructura y organización.



### ANEXO III

#### **INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICIPANTES DE LA PROPUESTA : NUEVA ORGANIZACIÓN ESCUELA SECUNDARIA.**

(PERIODO 2010)

- Gestión Pública Estatal y Gestión Pública Privada-

Nº	CENTRO EDUCATIVO	LOCALIDAD	DEPARTAMENTO	DEPENDENCIA
1	I.P.E.M. Nº 4 - Chacra de la Merced	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
2	I.P.E.M. Nº 22 -Juan Filloy	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
3	I.P.E.M. Nº 77 -Gobernador Santiago H. del Castillo- Anexo	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
4	I.P.E.M. Nº 247 - Ingeniero Carlos A. Cassaffousth	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
5	I.P.E.M. Nº 351 - Anexo Ex Ipem 121	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
6	I.P.E.M. Nº 2 - República Oriental del Uruguay - Anexo	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
7	I.P.E.M. Nº 14 - Dr. Cesar Cuestas Carnero	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
8	I.P.E.M. Nº 24 - Anexo	MALVINAS ARGENTINAS	RIO PRIMERO	DGETyFP
9	I.P.E.M. Nº 30 - Eduardo Simón Nemirovsky	MONTE CRISTO	RIO PRIMERO	DGETyFP
10	I.P.E.M. Nº 30 - Eduardo Simón Nemirovsky - Anexo	MONTE CRISTO	RIO PRIMERO	DGETyFP
11	I.P.E.M. Nº 64 - Malvinas Argentinas	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
12	I.P.E.M. Nº 101 -República Argentina	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
13	I.P.E.M. Nº 310 - Puerto Argentino	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
14	I.P.E.M. Nº 318 - Combate de la Tablada	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
15	I.P.E.M. Nº 319	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
16	I.P.E.M. Nº17 - Paulo Freire	CÓRDOBA	CAPITAL	DGETyFP
17	I.P.E.M. Nº23 - Lino Enea Spilimbergo	UNQUILLO	COLON	DGETyFP
18	I.P.E.M. Nº23 - Lino Enea Spilimbergo - Anexo	ARGUELLO LOURDES	COLON	DGETyFP
19	I.P.E.M. Nº 78 - Juan Bautista Ambrosetti	UNQUILLO	COLON	DGETyFP
20	I.P.E.M. Nº 34	LAS ARRIAS	TULUMBA	DGETyFP
21	I.P.E.M. Nº 125 - Lidia Pura Benítez	VILLA TULUMBA	TULUMBA	DGETyFP
22	I.P.E.M. Nº 308	LUCIO V MANSILLA	TULUMBA	DGETyFP
23	I.P.E.M. Nº 25	VILLA ROSSI	PTE R SAENZ PEÑA	DGETyFP
24	I.P.E.M. Nº 65 - Juan Antonio de Mena	VICUÑA MACKENNA	RIO CUARTO	DGETyFP
25	I.P.E.M. Nº 179 - Saul Taborda	VILLA VALERIA	GRAL ROCA	DGETyFP
26	I.P.E.M. Nº 219 - Enrique Cook	DEL CAMPILLO	GRAL ROCA	DGETyFP
27	I.P.E.M. Nº 221 - San Carlos	JOVITA	GRAL ROCA	DGETyFP
28	I.P.E.M. Nº 237 - San Antonio	MELO	PTE R SAENZ PEÑA	DGETyFP
29	I.P.E.M. Nº 239 - Héctor M. Reynal	GRAL. LEVALLE	PTE R SAENZ PEÑA	DGETyFP
30	I.P.E.M. Nº 257 - Dr. René Favalaro	LABOULAYE	PTE R SAENZ PEÑA	DGETyFP
31	I.P.E.M. Nº 51 - Nicolás Avellaneda	MARCOS JUÁREZ	MARCOS JUÁREZ	DGETyFP
32	I.P.E.M. Nº 59 - 25 de Mayo	CRUZ ALTA	MARCOS JUÁREZ	DGETyFP

N°	CENTRO EDUCATIVO (continúa)	LOCALIDAD	DEPARTAMENTO	DEPENDENCIA
33	I.P.E.M. N° 59 -25 de Mayo -Anexo	ARIAS	MARCOS JUÁREZ	DGETyFP
34	I.P.E.M. N° 99 - Rosario Vera Peñaloza	VILLA MARÍA	GRAL SAN MARTÍN	DGETyFP
35	I.P.E.M. N° 111 - Ramiro Suárez	LA PLAYOSA	GRAL SAN MARTÍN	DGETyFP
36	I.P.E.M. N° 151 - Jose Ignacio Urbizu	CAMILO ALDAO	MARCOS JUÁREZ	DGETyFP
37	I.P.E.M. N° 209 - Domingo Faustino Sarmiento	MARCOS JUÁREZ	MARCOS JUÁREZ	DGETyFP
38	I.P.E.M. N° 212 - Hilder Odilio Galassi	LABORDE	UNIÓN	DGETyFP
39	I.P.E.M. N° 225 - Atahualpa Yupanqui	EL ARAÑADO	SAN JUSTO	DGETyFP
40	I.P.E.M. N° 256 - Libertador General José de San Martín	LEONES	MARCOS JUÁREZ	DGETyFP
41	I.P.E.M. N° 256 - Libertador General José de San Martín- Anexo	NOETINGER	UNIÓN	DGETyFP
42	I.P.E.M. N° 263	LAS VARILLAS	SAN JUSTO	DGETyFP
43	I.P.E.M. N°263 - Anexo	LAS VARAS	SAN JUSTO	DGETyFP
44	I.P.E.M. N° 60 - Mariano Moreno	COSQUIN	PUNILLA	DGETyFP
45	I.P.E.M. N° 84 - Jorge Vocos Lescano	TANTI	PUNILLA	DGETyFP
46	I.P.E.M. N°104 - Arturo Capdevila	CRUZ DEL EJE	CRUZ DEL EJE	DGETyFP
47	I.P.E.M. N° 106 - Remedios Escalada de San Martín	SERREZUELA	CRUZ DEL EJE	DGETyFP
48	I.P.E.M. N° 110 - Manuel Hidalgo	CANTERAS DE QUILPO	CRUZ DEL EJE	DGETyFP
49	I.P.E.M. N° 200	HUERTA GRANDE	PUNILLA	DGETyFP
50	I.P.E.M. N° 211 - Presidente Arturo U. Illia	CRUZ DEL EJE	CRUZ DEL EJE	DGETyFP
51	I.P.E.M. N° 253 - Presidente Juan Domingo Perón	CRUZ DEL EJE	CRUZ DEL EJE	DGETyFP
52	I.P.E.M. N° 254 - Tristán de Tejeda	VILLA DE SOTO	CRUZ DEL EJE	DGETyFP
53	I.P.E.M. N° 343	LOS COCOS	PUNILLA	DGETyFP
54	I.P.E.M. N° 1 - Ingeniero Agrónomo Luciano Almirón	MALENA	RIO CUARTO	DGETyFP
55	I.P.E.M. N° 81 - Diputado Duilio Jorge Giorgetti	BENGOLEA	RIO CUARTO	DGETyFP
56	I.P.E.M. N° 81 - Diputado Duilio Jorge Giorgetti - Anexo	UCACHA	RIO CUARTO	DGETyFP
57	I.P.E.M. N° 314 - Libertador General Don Jose de San Martin	RÍO CUARTO	RIO CUARTO	DGETyFP
58	I.P.E.M. N° 71 - Dr. Luis Federico Leloir	HERNANDO	TERCERO ARRIBA	DGETyFP
59	I.P.E.M. N° 75 - Dr. Rene Favalaro	LOS CÓNDORES	CALAMUCHITA	DGETyFP
60	I.P.E.M. N° 80 - Luis Federico Leloir	BERROTARAN	RIO CUARTO	DGETyFP
61	I.P.E.M. N° 227 – Ingeniero Agrónomo Heriberto Fisher	LOZADA	SANTA MARÍA	DGETyFP
62	I.P.E.M. N° 265	JOSE DE LA QUINTANA	CALAMUCHITA	DGETyFP
63	I.P.E.M. N° 266 - General Savio	RIO TERCERO	TERCERO ARRIBA	DGETyFP
64	I.P.E.M. N° 334	VILLA PARQUE SANTA ANA	SANTA MARÍA	DGETyFP
65	I.P.E.M. N° 347	EMBALSE	CALAMUCHITA	DGETyFP

Nº	CENTRO EDUCATIVO (continúa)	LOCALIDAD	DEPARTAMENTO	DEPENDENCIA
66	I.P.E.M. Nº 33	JAMES CRAIK	TERCERO ARRIBA	DGETyFP
67	I.P.E.M. Nº 229 - Miguel Lillo	PIQUILLÍN	RÍO PRIMERO	DGETyFP
68	I.P.E.M. Nº 229 - Miguel Lillo - Anexo	RIO PRIMERO	RÍO PRIMERO	DGETyFP
69	I.P.E.M. Nº 231 - Intendente Delmo E. S. Torasso	LAS JUNTURAS	RÍO SEGUNDO	DGETyFP
70	I.P.E.M. Nº 300	LUQUE	RÍO SEGUNDO	DGETyFP
71	I.P.E.M. Nº 342 - Anexo	LAGUNA LARGA	RÍO SEGUNDO	DGETyFP
72	I.P.E.M. Nº 44 - Ministro Macario Carrizo	MIRAMAR	SAN JUSTO	DGETyFP
73	I.P.E.M. Nº 68 - Coronel Luis Álvarez	ARROYITO	SAN JUSTO	DGETyFP
74	I.P.E.M. Nº 240 - Santiago Carrizo	LA PAQUITA	SAN JUSTO	DGETyFP
75	I.P.E.M. Nº 242 - Fuerte los Morteros	MORTEROS	SAN JUSTO	DGETyFP
76	I.P.E.M. Nº. 245 - Carlos Pellegrini	COLONIA SAN BARTOLOMÉ	SAN JUSTO	DGETyFP
77	I.P.E.M. Nº 262 - Dr. Belisario Roldán	BRINKMANN	SAN JUSTO	DGETyFP
78	I.P.E.M. Nº286 - Domingo Faustino Sarmiento	MORTEROS	SAN JUSTO	DGETyFP
79	I.P.E.M. Nº 354	CHANCANI	POCHO	DGETyFP
80	I.P.E.M. Nº 40 Deodoro Roca	CORDOBA	CAPITAL	DGEM
81	I.P.E.M. Nº 41 Jorge Luis Borges	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
82	I.P.E.M. Nº 120 Anexo- República de Francia- SMATA	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
83	I.P.E.M. Nº 268 Deán Funes	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
84	I.P.E.M. Nº 185 Perito Moreno	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
85	I.P.E.M. Nº 323 San Antonio	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
86	I.P.E.M. Nº 323 San Antonio- Anexo	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
87	I.P.E.M. Nº 206 Fernando Fader	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
88	I.P.E.M. Nº 198 Dr. Martín Ferreyra	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
89	I.P.E.M. Nº 338 Salvador Mazza	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
90	I.P.E.M. Nº 320 Jorge Cafrune	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
91	I.P.E.M. Nº 10 Roma	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
92	I.P.E.M. Nº 39 Don Bosco	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
93	I.P.E.M. Nº 42 Marcela M. Coudert	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
94	I.P.E.M. Nº 115 Domingo F. Sarmiento	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
95	I.P.E.M. Nº 131 Juan Martín Allende	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
96	I.P.E.M. Nº 160 Hipólito Vieytes	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
97	Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
98	Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
99	I.P.E.M. Nº 134 Regino Maders	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
100	I.P.E.M. Nº 159 Aristóbulo del Valle	CÓRDOBA	CAPITAL	DGEM
101	Escuela Normal Superior Juan Bautista Alberdi	DEAN FUNES	ISCHILIN	DGEM
102	I.P.E.M. Nº 130 Raúl del Llano	VILLA ALLENDE	COLÓN	DGEM
103	I.P.E.M. Nº 144 Mariano Moreno	RÍO CEBALLOS	COLÓN	DGEM
104	I.P.E.M. Nº 165 Presbítero José Bonoris	COLONIA CAROYA	COLÓN	DGEM

Nº	CENTRO EDUCATIVO (continúa)	LOCALIDAD	DEPARTAMENTO	DEPENDENCIA
105	I.P.E.M. Nº 193 José María Paz	SALDÁN	COLÓN	DGEM
106	I.P.E.M. Nº 272 Domingo Faustino Sarmiento	JESUS MARÍA	COLÓN	DGEM
107	I.P.E.M. Nº 294 Jesús María	JESUS MARÍA	COLÓN	DGEM
108	I.P.E.M. Nº 302 Ingeniero Dumesnil	DUMESNIL	COLÓN	DGEM
109	I.P.E.M. Nº 302 Anexo	VILLA ALLENDE	COLÓN	DGEM
110	I.P.E.M. Nº 317 San José de Calasanz	MENDIOLAZA	COLÓN	DGEM
111	I.P.E.M. Nº 340	VILLA SARMIENTO	TOTAL	DGEM
112	I.P.E.M. Nº 349 Giovanni Bosco	COLONIA CAROYA	COLON	DGEM
113	I.P.E.M. Nº 102 Juan A. Vezie	LA CESIRA	PTE R SÁENZ PEÑA	DGEM
114	I.P.E.M. Nº 178 América Latina	MATTALDI	GRAL ROCA	DGEM
115	I.P.E.M. Nº 278 Malvinas Argentinas	LABOULAYE	PTE R SÁENZ PEÑA	DGEM
116	Escuela Normal Superior Dalmacio Vélez Sarsfield C.B.U. Rural	SAN JAVIER	SAN JAVIER	DGEM
117	I.P.E.M. Nº 135 José F. Recalde Sarmiento	NONO	SAN ALBERTO	DGEM
118	I.P.E.M. Nº 137 Carolina Lucio de Funes	LA PAZ	SAN JAVIER	DGEM
119	Colegio Superior Presidente. Roque Sáenz Peña	COSQUÍN	PUNILLA	DGEM
120	Colegio. Superior Presidente Roque Sáenz Peña- Anexo	COMUNA DE SAN ROQUE	PUNILLA	DGEM
121	ENS Arturo Capdevila	LA FALDA	PUNILLA	DGEM
122	ENS República del Perú	CRUZ DEL EJE	CRUZ DEL EJE	DGEM
123	Instituto Superior Arturo Umberto Illia	VILLA CARLOS PAZ	PUNILLA	DGEM
124	Instituto Superior Arturo Umberto Illia- Anexo	SANTA RITA DEL LAGO	PUNILLA	DGEM
125	I.P.E.M. Nº 45 Dr. Ernesto Molinari Romero	SAN MARCOS SIERRAS	CRUZ DEL EJE	DGEM
126	I.P.E.M. Nº 88 M. San Martín de Balcarce	CAPILLA DEL MONTE	PUNILLA	DGEM
127	I.P.E.M. Nº 109 Jerónimo Luís de Cabrera	SAN CARLOS MINAS	MINAS	DGEM
128	I.P.E.M. Nº 117 Dante Bonati	ICHO CRUZ	PUNILLA	DGEM
129	I.P.E.M. Nº 142 Joaquín V. González	LA FALDA	PUNILLA	DGEM
130	I.P.E.M. Nº 157 Presidente Sarmiento	COSQUÍN	PUNILLA	DGEM
131	I.P.E.M. Nº 157 Anexo	SANTA MARIA DE PUNILLA	PUNILLA	DGEM
132	I.P.E.M. Nº 273 Manuel Belgrano	CRUZ DEL EJE	CRUZ DEL EJE	DGEM
133	I.P.E.M. Nº 279 Maestro Luciano Boucar	CAPILLA DEL MONTE	PUNILLA	DGEM
134	I.P.E.M. Nº 332	SANTA CRUZ DEL LAGO	PUNILLA	DGEM
135	I.P.E.M. Nº 332 Anexo	VILLA P SIQUIMAN	PUNILLA	DGEM
136	I.P.E.M. Nº 335	VALLE HERMOSO	PUNILLA	DGEM
137	I.P.E.M. Nº 283 Fray Mamerto Esquiú	RÍO CUARTO	RÍO CUARTO	DGEM
138	I.P.E.M. Nº 330 Edgardo Roberto Pramparo	RÍO CUARTO	RÍO CUARTO	DGEM
139	I.P.E.M. Nº 148 José María Paz	VILLA DEL ROSARIO	SEGUNDO	DGEM
140	I.P.E.M. Nº 156 José Manuel Estrada	RÍO II	RÍO SEGUNDO	DGEM

Nº	CENTRO EDUCATIVO (continúa)	LOCALIDAD	DEPARTAMENTO	DEPENDENCIA
141	I.P.E.M. Nº 164 Ataliva Herrera	RÍO I	RÍO PRIMERO	DGEM
142	I.P.E.M. Nº 284 Domingo F. Sarmiento	ESTACION CALCHIN	RÍO SEGUNDO	DGEM
143	I.P.E.M. Nº 303	MATORRALES	RÍO SEGUNDO	DGEM
144	I.P.E.M. Nº 328 Nuestra. Señora de los Remedios	CAP DE LOS REMEDIOS	RÍO PRIMERO	DGEM
145	I.P.E.M. Nº 341	MANFREDI	RÍO SEGUNDO	DGEM
146	I.P.E.M. Nº 342	LAGUNA LARGA	RÍO SEGUNDO	DGEM
147	ENS José Manuel Estrada	ALAMAFUERTE	TERCERO ARRIBA	DGEM
148	Escuela Superior de Comercio Río III	RÍO III	TERCERO ARRIBA	DGEM
149	I.P.E.M. Nº 37 Coronel Hilario Ascasubi	VILLA ASCASUBI	TERCERO ARRIBA	DGEM
150	I.P.E.M. Nº 168 Diego de Rojas	VILLA GRAL. BELGRANO	CALAMUCHITA	DGEM
151	I.P.E.M. Nº 252	RÍO DE LOS SAUCES	CALAMUCHITA	DGEM
152	I.P.E.M. Nº 271 Dr. Dalmacio Vélez Sarsfield	STA. ROSA DE CALAMUCHITA	CALAMUCHITA	DGEM
153	I.P.E.M. Nº 288 José Hernández	RÍO III	TERCERO ARRIBA	DGEM
154	I.P.E.M. Nº 299 Spiridon Naumchick	ALAMAFUERTE	TERCERO ARRIBA	DGEM
155	I.P.E.M. Nº 304 Juan Carlos Ferrero	COLONIA ALMADA	TERCERO ARRIBA	DGEM
156	Colegio Superior San Martín	SAN FRANCISCO	SAN JUSTO	DGEM
157	ENS. Dalmacio Vélez Sarsfield	LAS VARILLAS	SAN JUSTO	DGEM
158	ENS. Dr. Nicolás Avellaneda	SAN FRANCISCO	SAN JUSTO	DGEM
159	I.P.E.M. Nº 96 Profesor Pascual Bailón Sosa	SAN FRANCISCO	SAN JUSTO	DGEM
160	I.P.E.M. Nº 145 Dr. Francisco Ravetti	SAN FRANCISCO	SAN JUSTO	DGEM
161	I.P.E.M. Nº 166 Capitán Gabriel del Valle	EL TÍO	SAN JUSTO	DGEM
162	I.P.E.M. Nº 287 Leopoldo Lugones	LASPIUR	SAN JUSTO	DGEM
163	I.P.E.M. Nº 315 José Hernández	SAN FRANCISCO	SAN JUSTO	DGEM
164	I.P.E.M. Nº 326 Mariano Moreno	FREYRE	SAN JUSTO	DGEM
165	I.P.E.M. Nº 329	ARROYITO	SAN JUSTO	DGEM
166	ENS. General Manuel Belgrano	MARCOS JUÁREZ	MARCOS JUÁREZ	DGEM
167	ENS. José Figueroa Alcorta	BELL VILLE	UNIÓN	DGEM
168	ENS Maestros Argentinos	COLONIA ALMADA	MARCOS JUÁREZ	DGEM
169	Escuela Superior de Comercio y Bachillerato -Anexo -	LEONES	MARCOS JUÁREZ	DGEM
170	I.P.E.M. Nº 72 Juventud Unida	OLIVA	TERCERO ARRIBA	DGEM
171	I.P.E.M. Nº 93 Republica del Perú	MARCOS JUÁREZ	MARCOS JUÁREZ	DGEM
172	I.P.E.M. Nº 116 Manuel Belgrano	DALM V SARSFIELD	TERCERO ARRIBA	DGEM
173	I.P.E.M. Nº 126 Ada Simonetta	MONTE MAÍZ	UNIÓN	DGEM
174	I.P.E.M. Nº 140 Domingo Faustino Sarmiento	BELL VILLE	UNIÓN	DGEM
175	I.P.E.M. Nº 172 José Hernández	TÍO PUJIO	GRAL SAN MARTÍN	DGEM
176	I.P.E.M. Nº 180 Rafael Obligado	TICINO	GRAL SAN MARTÍN	DGEM
177	I.P.E.M. Nº 180 Anexo	LA PALESTINA	GRAL SAN MARTÍN	DGEM
178	I.P.E.M. Nº 275	VILLA MARÍA	GRAL SAN MARTÍN	DGEM

Nº	CENTRO EDUCATIVO (continúa)	LOCALIDAD	DEPARTAMENTO	DEPENDENCIA
179	I.P.E.M. Nº 275 Anexo	POZO DEL MOLLE	RÍO SEGUNDO	DGEM
180	I.P.E.M. Nº 276 Ricardo Coloccini	CRUZ ALTA	MARCOS JUÁREZ	DGEM
181	I.P.E.M. Nº 277 Esteban Echeverría	MARCOS JUÁREZ	MARCOS JUÁREZ	DGEM
182	I.P.E.M. Nº 290 General Manuel Belgrano	BELL VILLE	UNIÓN	DGEM
183	I.P.E.M. Nº 324 José Manuel Estrada	CINTRA	UNIÓN	DGEM
184	Instituto Hispano Argentino	RÍO CUARTO	RÍO CUARTO	DGIPE
185	Instituto San Alberto y San Enrique	SERRANO	PTE R SÁENZ PEÑA	DGIPE
186	Instituto Galileo Galilei	RÍO CUARTO	RÍO CUARTO	DGIPE
187	Instituto Charras	CHARRAS	JUÁREZ CELMAN	DGIPE
188	Instituto Libertador General San Martín	UCACHA	JUÁREZ CELMAN	DGIPE
189	Instituto San José	LABOULAYE	PTE R SÁENZ PEÑA	DGIPE
190	Instituto Leonardo Da Vinci	RÍO CUARTO	RÍO CUARTO	DGIPE
191	Instituto Jovita	JOVITA	GRAL ROCA	DGIPE
192	Instituto Santa Eufrasia	RÍO CUARTO	RÍO CUARTO	DGIPE
193	Instituto San Francisco de Asís	RÍO CUARTO	RÍO CUARTO	DGIPE
194	Instituto Huanchilla	HUANCHILLAS	JUÁREZ CELMAN	DGIPE
195	Instituto Nuestra Madre de la Merced	LA CARLOTA	RÍO CUARTO	DGIPE
196	Instituto José Manuel Estrada	PUEBLO ITALIANO	UNIÓN	DGIPE
197	Instituto Juan Bautista Alberdi	VIAMONTE	UNIÓN	DGIPE
198	Instituto Gala Ortiz Fernández	PASCANAS	UNIÓN	DGIPE
199	Instituto Parroquial Monseñor Luis Kloster	ISLA VERDE	MARCOS JUÁREZ	DGIPE
200	Instituto José María Paz	IDIAZABAL	UNIÓN	DGIPE
201	Instituto Leopoldo Lugones	ORDOÑEZ	UNIÓN	DGIPE
202	Instituto Virgen Niña	JUSTINIANO POSSE	UNIÓN	DGIPE
203	Instituto Dalmacio Vélez Sarsfield	JUSTINIANO POSSE	UNIÓN	DGIPE
204	Instituto Técnico Agrario Industrial	MONTE BUEY	MARCOS JUÁREZ	DGIPE
205	Instituto San Luis	CRUZ ALTA	MARCOS JUÁREZ	DGIPE
206	Instituto Santa Juana de Arco	CRUZ ALTA	MARCOS JUÁREZ	DGIPE
207	Instituto María Inmaculada	MARCOS JUÁREZ	MARCOS JUÁREZ	DGIPE
208	Instituto San José	BELL VILLE	UNIÓN	DGIPE
209	Instituto Espíritu Santo	ONCATIVO	RÍO SEGUNDO	DGIPE
210	Instituto Secundario Bernardino Rivadavia	VILLA MARIA	GRAL SAN MARTIN	DGIPE
211	Instituto Esteban Echeverría	LA LAGUNA	GRAL SAN MARTÍN	DGIPE
212	Escuela Bilingüe Bicultural Dante Alighieri	VILLA MARIA	GRAL SAN MARTÍN	DGIPE
213	Instituto Dr. Alexis Carrel	RÍO III	TERCERO ARRIBA	DGIPE
214	Instituto Dr. Abraham Molina	LOS CONDORES	CALAMUCHITA	DGIPE

Nº	CENTRO EDUCATIVO (continúa)	LOCALIDAD	DEPARTAMENTO	DEPENDENCIA
215	Instituto Carlos Saavedra Lamas	RÍO III	TERCERO ARRIBA	DGIPE
216	Instituto Mariano Fragueiro	EMBALSE	CALAMUCHITA	DGIPE
217	Instituto Santiago Ramón y Cajal	TANCACHA	TERCERO ARRIBA	DGIPE
218	Instituto Arte Nuevo	RÍO III	TERCERO ARRIBA	DGIPE
219	Colegio Alemán	VILLA GRAL BELGRANO	CALAMUCHITA	DGIPE
220	Instituto Corralito	CORRALITO	TERCERO ARRIBA	DGIPE
221	Instituto Manuela de Mayorga	PAMPAYASTA NORTE	TERCERO ARRIBA	DGIPE
222	Instituto Manuel Belgrano	TANCACHA	TERCERO ARRIBA	DGIPE
223	Instituto Jesús, María y José	RÍO III	TERCERO ARRIBA	DGIPE
224	Instituto Dalmacio Vélez Sarsfield	LA CRUZ	CALAMUCHITA	DGIPE
225	Instituto San Francisco de Asís	SANTA ROSA	CALAMUCHITA	DGIPE
226	Instituto Divino Corazón	HERNANDO	TERCERO ARRIBA	DGIPE
227	Instituto Pablo Pizzurno	HERNANDO	TERCERO ARRIBA	DGIPE
228	Instituto Santísima Trinidad	HERNANDO	TERCERO ARRIBA	DGIPE
229	Instituto Medio Río III	RÍO III	TERCERO ARRIBA	DGIPE
230	Instituto de María Inmaculada	LAS VARILLAS	SAN JUSTO	DGIPE
231	Instituto Manuel Belgrano	SACANTA	SAN JUSTO	DGIPE
232	Instituto Sagrado Corazón	SAN FRANCISCO	SAN JUSTO	DGIPE
233	Instituto José Manuel Estrada	ALTOS DE CHIPIÓN	SAN JUSTO	DGIPE
234	Instituto Nuestra Señora del Rosario	COLONIA VIGNAUD	SAN JUSTO	DGIPE
235	Instituto Santa Teresita	BALNEARIA	SAN JUSTO	DGIPE
236	Instituto Manuel Dorrego	COLONIA MARINA	SAN JUSTO	DGIPE
237	Instituto Juan Bautista Alberdi	BALNEARIA	SAN JUSTO	DGIPE
238	Instituto Madre Cabrini	CAPILLA DEL MONTE	PUNILLA	DGIPE
239	Instituto Santa María de Punilla	SANTA MARIA DE PUNILLA	PUNILLA	DGIPE
240	Instituto Bernardo D'Elia	VILLA CARLOS PAZ	PUNILLA	DGIPE
241	Instituto Dante Alighieri	VILLA CARLOS PAZ	PUNILLA	DGIPE
242	I.E.S.S. Nocturna	VILLA CARLOS PAZ	PUNILLA	DGIPE
243	Instituto Aerotécnico S. Maris	SAN PEDRO	SAN ALBERTO	DGIPE
244	Instituto Cristo Obrero	VILLA CURA BROCHERO	SAN ALBERTO	DGIPE
245	Instituto Transito de María	VILLA CURA BROCHERO	SAN ALBERTO	DGIPE
246	Instituto Juan B. Alberdi	LA PAZ	SAN JAVIER	DGIPE
247	Instituto Villa de las Rosas	VILLA DE LAS ROSAS	SAN JAVIER	DGIPE
248	Instituto Presbítero Juan Brizuela	VILLA DOLORES	SAN JAVIER	DGIPE
249	Instituto Familia Agrícola	TUCLAME	CRUZ DEL EJE	DGIPE
250	Instituto Juan Manuel Estrada	VILLA DE SOTO	CRUZ DEL EJE	DGIPE
251	Instituto Santo Domingo	VILLA DE SOTO	CRUZ DEL EJE	DGIPE

Nº	CENTRO EDUCATIVO (continúa)	LOCALIDAD	DEPARTAMENTO	DEPENDENCIA
52	Instituto Cerro Azul	VILLA DOLORES	SAN JAVIER	DGIPE
253	Unidad Educativa El Sembrador	MINA CLAVERO	SAN ALBERTO	DGIPE
254	Instituto Pio XII	COSQUIN	PUNILLA	DGIPE
255	Instituto Costa Azul	VILLA CARLOS PAZ	PUNILLA	DGIPE
256	Instituto Nuestra Señora del Valle	CRUZ DEL EJE	CRUZ DEL EJE	DGIPE
257	Instituto Nuestra Señora del Calvario	VALLE HERMOSO	PUNILLA	DGIPE
258	Instituto Juan Pablo II	CRUZ DEL EJE	CRUZ DEL EJE	DGIPE
259	Instituto Dante Alighieri	LA FALDA	PUNILLA	DGIPE
260	Instituto América	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
261	Instituto Bernardo Houssay	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
262	Instituto Dr. Antonio Mores	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
263	Instituto Escuela Int. Arg. Mariano Moreno	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
264	Instituto Inmaculada Concepción	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
265	Instituto Juvenilla	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
266	Instituto Domingo Faustino Sarmiento	LA CALERA	COLÓN	DGIPE
267	Instituto Del Santísimo Rosario	STA ROSA DE RÍO I	RÍO PRIMERO	DGIPE
268	Instituto José Manuel Estrada	OB. TREJO	RÍO PRIMERO	DGIPE
269	Instituto Colegio San José	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
270	Instituto Monseñor de Andrea	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
271	Instituto Santo Domingo	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
272	Instituto Santa Infancia	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
273	Instituto Padre Domingo Viera	ALTA GRACIA	SANTA MARIA	DGIPE
274	Instituto María de Alvear	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
275	Instituto De La Inmaculada	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
276	Instituto San Agustín	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
277	Instituto Jorge Vocos Lescano	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
278	Instituto Manuel de Falla	ALTA GRACIA	CAPITAL	DGIPE
279	Instituto Nuestra Señora del Valle	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
280	Institución Scuti	CÓRDOBA	SANTA MARIA	DGIPE
281	Instituto José Peña	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
282	Instituto República de Italia	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
283	Instituto J. Kennedy	LAS PEÑAS	CAPITAL	DGIPE
284	Instituto Nuestra Señora de Lourdes	UNQUILLO	CAPITAL	DGIPE
285	Instituto Paula Albarracín De Sarmiento	VILLA ALLENDE	TOTAL	DGIPE
286	Instituto Quilino	QUILINO	COLÓN	DGIPE
287	Instituto Salsipuedes	SALSIPUEDES	COLÓN	DGIPE
288	Instituto Técnico Zona Norte	CÓRDOBA	ISCHILIN	DGIPE
289	Instituto Maryland	VILLA ALLENDE	COLÓN	DGIPE
290	Instituto Milenio	VILLA ALLENDE	CAPITAL	DGIPE
291	Instituto Santa Ana	ARGUELLO	COLÓN	DGIPE
292	Instituto Saul Taborda	CÓRDOBA	COLÓN	DGIPE
293	Instituto Cinco Ríos	VILLA ALLENDE	CAPITAL	DGIPE



N°	CENTRO EDUCATIVO (continúa)	LOCALIDAD	DEPARTAMENTO	DEPENDENCIA
294	Instituto Técnico Maestro Alfredo Bravo	RÍO CEBALLOS	CAPITAL	DGIPE
295	John Kennedy	LAS PEÑAS	COLÓN	DGIPE
296	Instituto Nuestra Señora De Lourdes	UNQUILLO	COLÓN	DGIPE
297	Instituto Paula Albarracín de Sarmiento	VILLA ALLENDE	COLÓN	DGIPE
298	Instituto Quilino	QUILINO	ISCHILÍN	DGIPE
299	Instituto Salsipuedes	SALSIPUEDES	COLÓN	DGIPE
300	Instituto Maryland	VILLA ALLENDE	COLÓN	DGIPE
301	Instituto Milenium	VILLA ALLENDE	COLÓN	DGIPE
302	Instituto Cinco Ríos	VILLA ALLENDE	COLÓN	DGIPE
303	Instituto Maestro Alfredo Bravo	RÍO CEBALLOS	COLÓN	DGIPE
304	Instituto Adolfo Bioy Casares	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
305	Instituto John Kennedy	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
306	Instituto Manuel Belgrano	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
307	Instituto Noel Etchegoyen	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
308	Instituto Paula Montal	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
309	Instituto Santísima Trinidad	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
310	Instituto de la Inmaculada Corazón. de María - Adoratrices	VILLA DEL ROSARIO	RÍO SEGUNDO	DGIPE
311	Instituto Nuestra Señora del Pilar	PILAR	RÍO SEGUNDO	DGIPE
312	Instituto San Carlos	MALAGUEÑO	SANTA MARIA	DGIPE
313	Instituto IBAT San José	VILLA DEL ROSARIO	RÍO SEGUNDO	DGIPE
314	I.E.S. de Santiago Temple	SANTIAGO TEMPLE	RÍO SEGUNDO	DGIPE
315	Instituto Secundario Bancario	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
316	Instituto San Miguel	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
317	Instituto Del Inmaculado Corazón de M. Adoratrices	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
318	Instituto Nuestra Señora del Pilar	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE
319	Instituto San Carlos	CÓRDOBA	CAPITAL	DGIPE

## ANEXO IV

### FASES DE LA POLÍTICA PÚBLICA<sup>68</sup>

Dimensiones de la política	Construcción de los problemas públicos	Toma de decisiones	Proceso de implementación
Simbólica	Conflictos epistémicos		
Sustantiva		Opciones de fondo	
Operativa			Escenarios de gestión

Fuente: (Givrtz, 2008, p. 38).

### FACTORES<sup>69</sup> RELACIONADOS CON LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

Factores	Definición conceptual
<b>Instrumentalidad</b>	La consideración de lo "practicable" de una propuesta.
<b>Congruencia</b>	Correlación entre la nueva propuesta y la "filosofía" educativa de los docentes. Concepciones sobre los fines y las estrategias más adecuadas.
<b>Costos</b>	Remite al tiempo y esfuerzo invertido en correspondencia con los beneficios que se espera alcanzar en los alumnos.

Fuente Doyle y Ponder, en Neirrotti y Poggi, 2004, p.296.

<sup>68</sup> Para el diseño e implementación de la innovación en el sector del sistema educativo.

<sup>69</sup> Para el diseño e implementación de la innovación en el sector del sistema educativo

## **EQUIPO DE TRABAJO<sup>70</sup>**

### **Investigadores**

María Isabel Calneggia  
Jorge Coschica  
Adriana Di Francesco  
Mónica Fornasari  
Silvia Furlan  
C. Cecilia Larrovere  
Griselda Monteverdi

### **Trabajo de Campo**

María Isabel Calneggia  
Jorge Coschica  
Adriana Di Francesco  
Mónica Fornasari  
Silvia Furlan  
Juan Ignacio González  
Lucas Guerra  
C. Cecilia Larrovere

### **Colaboración**

Fernanda Villarreal

### **Referatos**

Alicia Carranza  
Víctor Meckler

### **Corrección de estilo**

Silvia Vidales

### **Diseño**

Marcia López

### **Cooperación**

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa:  
- Centro de Documentación e Información Educativa  
Dirección General de Educación Media  
Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional  
Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza

---

<sup>70</sup> Correo electrónico: [spiyce.investigacion@gmail.com](mailto:spiyce.investigacion@gmail.com)  
Web: [www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)

## AUTORIDADES

**Gobernador de la Provincia de Córdoba**  
Cr. Juan Schiaretti

**Vicegobernador de la Provincia de Córdoba**  
Sr. Héctor Oscar Campana

**Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba**  
Prof. Walter Mario Grahovac

**Secretaría de Educación**  
Prof. Delia María Provinciali

**Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa**  
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

**Director General de Planeamiento e Información Educativa**  
Lic. Enzo Regali

**Directora General de Educación Inicial y Primaria**  
Lic. María del Carmen González

**Director General de Educación Media**  
Prof. Juan José Giménez

**Director General de Educación Técnica y Formación Profesional**  
Ing. Domingo Aringoli

**Directora General de Educación Superior**  
Lic. Leticia Piotti

**Dirección General de Regímenes Especiales**

**Director General de Institutos Privados de Enseñanza**  
Prof. Hugo Zanet

**Director General de Educación de Jóvenes y Adultos**  
Prof. Carlos Brene