

Conectando **Saberes**

para TransFORMAR: puentes
entre escuela, academia y política



Mayo 2026

Publicación del Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba

110V

Autoridades del Gobierno de la Provincia de Córdoba

Martín Llaryora
Gobernador

Myriam Prunotto
Vicegobernadora

Horacio Ademar Ferreyra
Ministro de Educación

Victoria Flores
Secretaria General de Ambiente, Economía Circular y Biociudadanía

Luis Sebastián Franchi
Secretario de Educación

Gabriela Cristina Peretti
Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación

Nora Esther Bedano
Secretaria de Coordinación Territorial

Claudia Amelia Maine
Secretaria de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior

Gabriela Brandán Zehnder
Directora General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa

Lucía Escalera
Subsecretaria de Administración



Prólogo

En el Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027, con proyección 2033, sostuvimos desde el comienzo una convicción que orienta cada una de nuestras decisiones de gestión: que la mejora sostenida del sistema educativo cordobés requiere no solo voluntad política y compromiso institucional, sino también la construcción permanente de conocimiento riguroso que oriente y fundamente la acción. No hay posibilidad de transformar la educación sin producir y poner en valor el saber que nos permita comprender sus problemas, identificar sus prioridades y evaluar el impacto de nuestras políticas.

Esta convicción es la que dio origen, en 2024, a la Red Provincial de Investigación Educativa, institucionalizada en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa. La Red representa un hito significativo en la historia reciente de nuestra gestión: es la primera vez que la provincia de Córdoba cuenta con un espacio formal, sostenido y estratégicamente orientado, que tiende puentes entre la academia, la escuela y la política pública. Crear este espacio no fue un gesto simbólico; fue una apuesta concreta por construir una gobernanza educativa basada en la evidencia, en el diálogo y en la cooperación.

Sabemos bien que la distancia entre quienes producen conocimiento y quienes toman decisiones ha sido, históricamente, uno de los obstáculos más persistentes para el desarrollo educativo en nuestra región. Investigadores y gestores habitan culturas distintas, operan en lógicas diferentes y no siempre encuentran los canales para un diálogo fructífero y mutuamente enriquecedor. La Red nació, precisamente, con la vocación de acortar esa distancia: de construir un espacio donde el conocimiento se produzca

colectivamente, entre las universidades, los institutos, los centros de investigación y el Ministerio de Educación, para convertirse en un insumo para la gestión, donde las necesidades y preguntas de la política educativa orienten la agenda de investigación.

Lo que hoy tenemos en nuestras manos —esta primera publicación de la Red— es la materialización de ese esfuerzo colectivo. No es una mera compilación de textos académicos: es el resultado de meses de trabajo colaborativo entre investigadoras e investigadores de diversas instituciones, equipos técnicos del Ministerio y referentes de gestión que, juntos, abordaron algunos de los núcleos más estratégicos de nuestra política educativa. La diversidad de trayectorias y enfoques que convocó esta experiencia no fue un obstáculo, sino su mayor riqueza: cada mirada diferente amplió la comprensión de los problemas; cada intercambio desafió supuestos y abrió nuevas perspectivas.

Este Volumen I reúne documentos de recomendación política sobre cuatro núcleos temáticos priorizados. En cada uno de ellos, los equipos de la Red no solo describieron una situación o sistematizaron evidencia: formularon orientaciones concretas para la acción, desde la comprensión de que investigar para transformar supone asumir una corresponsabilidad activa con la mejora sostenida del sistema y con el derecho de cada estudiante cordobés a una educación de calidad.

En Córdoba, como dice nuestro Gobernador Martín Llaryora, "los aprendizajes importan; así como también, el conocimiento que nos ayuda a mejorarlos". Esta publicación refleja la promesa y el compromiso de seguir conectando saberes para TRANSFORMAR nuestra educación.



Horacio A. Ferreyra
Ministro de Educación

Conectando saberes para transformar : puentes entre escuela, academia y política / Nancy Beatriz Arias ... [et al.] ; Coordinación estratégica de Gabriela Brandán Zehnder ; Coordinación técnica de Fabiana Lucía Barbeira... [et al.] - 1a ed. - Córdoba : Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-91108-6-9

1. Política Educacional. 2. Gestión Educacional. 3. Alfabetización. I. Arias, Nancy Beatriz II. Brandán Zehnder, Gabriela coord , colab. III Barbeira, Fabiana Lucía, coord.
CDD 320

Este material fue elaborado por la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa. Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior.

Compilado por la Red Provincial de Investigación Educativa.

Coordinación estratégica:
Gabriela Brandán Zehnder

Coordinación técnica:
Fabiana Lucía Barbeira

Corrección literaria:
Gabriela Brandán Zehnder
Fabiana Lucía Barbeira
Analí Emilse Mansilla

Diseño editorial:
Annette Solange Rivé Guala
Sharim Eileen Dayub

Edición: Mayo 2026

CONTENIDOS

TransFORMAR la educación:
puentes entre Investigación y Política Pública

06

La voz de la gestión:
apuestas a la transformación educativa

08

Sinergia cordobesa:
la experiencia de crear y sostener la Red

09

Compromiso Alfabetizador Córdoba.
Una propuesta para la mejora continua:
lectura de algunas experiencias en Chile. La voz de la gestión.

16

La alfabetización digital en la
formación docente continua:
fundamentos para una política pública provincial

31

La formación para el trabajo en la encrucijada de
las modalidades del sistema educativo cordobés:
estructura curricular, certificación y vinculación con el sector
socio productivo en el nivel secundario. La voz de la gestión.

41

Orientaciones para el fortalecimiento de las
prácticas de enseñanza en la educación secundaria

61

TransFORMAR la educación:

puentes entre Investigación y Política Pública

¿Cómo impulsar un vínculo entre la producción de conocimiento, la toma de decisiones y la gestión educativa? ¿Es posible que la producción del saber pueda convertirse de manera genuina en un insumo continuo para la gestión pública? Esta publicación no es una mera compilación de documentos; es una oportunidad en el marco de la apertura al trabajo colaborativo y una apuesta audaz por contribuir a derribar los muros invisibles que separan a la academia, la gestión y la política educativa en la provincia de Córdoba.

Bajo el lema de TransFORMAR pretendemos poner en juego estos sentidos. Producir conocimiento, acercar lenguajes, sentidos y generar un espacio que, abrazando un enfoque de investigación aplicada, permita retroalimentar la política educativa provincial.

Investigar para transformar implica un movimiento analítico profundo: dejar de mirar el "caso" aislado para pensar el sistema en su conjunto, donde la particularidad de la experiencia es puesta en tensión ante la mirada que presenta el conjunto. Es reconocer que la política educativa no puede ser producto de la intuición, sino de una gobernanza inteligente basada en la evidencia de datos y el rigor científico, pero también de la construcción de redes de colaboración y cooperación. Este posicionamiento exige que el conocimiento actúe como un insumo para ampliar la mirada, enriquecer y retroalimentar la mejora sostenida de la política provincial.

Este primer volumen materializa el trabajo sostenido de la Red Provincial de Investigación Educativa, un espacio institucionalizado en 2024 para fortalecer el vínculo entre conocimiento y acción. El camino recorrido no hubiera sido posible sin el aporte y compromiso sostenido de las y los investigadores e investigadoras que, desde sus trayectorias disciplinares heterogéneas y pertenencias múltiples, han posibilitado una mirada compleja sobre los problemas prioritarios de nuestro sistema. Este proceso de construcción colectiva no ha sido una suma de aportes individuales, sino un ejercicio de escritura como proceso de acuerdos, donde se revisan supuestos y se dialoga sobre prioridades.

No habríamos llegado a este resultado sin la labor de los equipos técnicos y decisores que acompañaron este camino. La estructura de la Red se sustenta en una organización estratégica donde la moderación técnico-política de los núcleos y la gestión del Área de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa, permitieron "abrir la política y la gestión" desde la investigación aplicada. Este intercambio permanente entre el oficio de investigar y la conducción política habilita que la multiplicidad de voces se traduzca en orientaciones concretas para la política pública.

La publicación reúne cinco documentos, el primero de ellos recorre, precisamente, la experiencia de crear y sostener esta Red desde la mirada del equipo de Investigación, repasa las principales definiciones estratégicas que cimientan el espacio, reconstruye el entramado de roles que la sostienen y desarrollan, y enfatiza la necesaria construcción de consensos en torno a los desafíos públicos para proyectar a futuro este espacio, y fortalecer así la articulación entre saberes, actores e instituciones.

Los cuatro documentos que le siguen abordan núcleos temáticos priorizados para el presente y futuro de Córdoba. El núcleo *Aprendizajes fundamentales: alfabetizaciones múltiples —temprana, inicial, avanzada y académica— con énfasis en el desarrollo de la lectura y la escritura y en el abordaje y resolución de situaciones problemáticas, priorizando la oralidad en sala de 5 del Nivel Inicial y en 1° y 2° grado del Nivel Primario* nos convoca a fortalecer el Compromiso Alfabetizador desde una mirada integral y comparada, priorizando la alfabetización temprana como base de las trayectorias escolares.

El núcleo *Tecnologías en educación* profundiza en la alfabetización digital, proponiendo un marco provincial que trascienda lo instrumental para promover una apropiación pedagógica y crítica de las tecnologías.

Por su parte, el núcleo *Conexión entre educación, trabajo y producción, con énfasis en la Educación Secundaria, Superior y modalidades* explora la conexión estratégica entre educación, trabajo y

producción, y plantea interrogantes en torno a la formación y el perfil de egresados para que éstos retroalimenten la identidad productiva provincial.

Finalmente, el núcleo *Renovación de prácticas pedagógicas y didácticas (currículum en acción)* nos insta a sostener dicho camino, abogando por un currículum integrado y una cultura dialógica que empodere a nuestros estudiantes como ciudadanos críticos.

Los cuatro documentos en clave de *recomendación política*, resultan una apuesta por impulsar otros formatos de comunicación en la producción de conocimiento para facilitar la conversación con la gestión pública y retroalimentar su mirada. Los y las invitamos a leer estos documentos no como productos finales, sino como puntos de partida.

Reconocer el valor del conocimiento en el planeamiento significa encontrar un equilibrio entre la rigurosidad metodológica y la necesidad de orientar la acción pública. En otras palabras, devolver a la investigación el lugar de la provocación, la puesta en tensión, el compromiso político y ético, su capacidad de interpelación en el marco de análisis rigurosos y debates teóricos que, lejos de clausurar, deben habilitar la reflexión continua en el marco de las decisiones políticas.

Les damos la bienvenida a este espacio de sinergia, donde conectar saberes es una vía fundamental para TRANSFORMAR nuestra realidad educativa provincial.



Gabriela Brandán Zehnder
Directora General de Planeamiento,
Evaluación y Prospectiva Educativa



Claudia A. Maine
Secretaria de Fortalecimiento
Institucional y Educación Superior

La voz de la gestión: apuestas a la transformación educativa



La voz de la gestión propone una serie de conversaciones con autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, orientadas a recuperar las perspectivas de quienes diseñan, conducen e implementan políticas educativas en el territorio provincial. Tal iniciativa se inscribe en continuidad con el documento de recomendación política “Conectando Saberes para TransFORMAR: puentes entre escuela, academia y política” (Volumen I), elaborado por investigadoras e investigadores adherentes a la Red Provincial de Investigación Educativa.

Estas conversaciones buscan incorporar al escenario la mirada de la gestión para enriquecer el análisis y reconocer las políticas, programas, iniciativas y apuestas estratégicas que se impulsan desde la gestión educativa. Así, investigación y gestión se encuentran en esta publicación digital para construir una mirada más amplia y situada sobre los desafíos de la educación provincial y sobre las decisiones que hoy orientan su transformación.

Sinergia cordobesa: la experiencia de crear y sostener la Red

Trazar el camino:

decisiones en el marco de su institucionalización

La Red Provincial de Investigación Educativa (en adelante, la Red) se crea a mediados del año 2024 en ocasión de albergar debates entre una diversidad de actores relacionados con el mundo educativo que nutrieran el proceso de transformación curricular iniciado por el Ministerio de Educación provincial. Con el propósito de institucionalizar un espacio de intercambio entre la academia y la gestión pública que fortalezca la política educativa, el espacio se institucionaliza a fines del mismo año, a través de la resolución N.º 460/2024 en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva dependiente de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Surge con el propósito de crear un espacio de intercambio sostenido entre la academia y la gestión pública para fortalecer la política educativa. De este modo, se ocupa de construir consensos en torno a una agenda común entre Ministerio de Educación, Escuela y Academia que refleje las prioridades de la política educativa, y fortalezca la vinculación entre conocimiento y acción, a través de la formulación de recomendaciones políticas, en clave de oportunidad de mejora.

La Red organiza su labor en ocho núcleos temáticos estratégicos priorizados¹: Aprendizajes fundamentales: alfabetizaciones múltiples —temprana, inicial, avanzada y académica— con énfasis en el desarrollo de la lectura y la escritura y en el abordaje y resolución de situaciones problemáticas, priorizando la oralidad en sala de 5 del Nivel Inicial y en 1.º y 2.º grado del Nivel Primario; Trayectorias educativas —ingreso, permanencia, progreso y egreso— con énfasis en la Educación Secundaria y modalidades; Tecnologías en educación; Conexión entre educación, trabajo y producción, con énfasis en

la Educación Secundaria, Superior y modalidades; Renovación de prácticas pedagógicas y didácticas (currículum en acción); Aprendizaje y profesionalización docente: carrera, formación inicial y continua y desempeño; Información y evaluación educativa; y Ecosistema de aprendizaje (entornos de aprendizaje, bienestar, participación protagónica, redes, coordinaciones locales de educación y gobierno de la educación, entre otras).

Estos núcleos, que reflejan la estructura del Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027² y sus Políticas Priorizadas, marcan una agenda de investigación estratégica orientada a articular producción de conocimiento, toma de decisiones y mejora continua del sistema educativo provincial.

A principios del año 2025, se realiza la primera convocatoria de adhesión destinada a investigadores e investigadoras de Universidades, Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica, y centros de estudios tanto estatales como privados, del ámbito local, regional e internacional que tengan por objeto de estudio el sistema educativo de Córdoba. En este sentido, el proceso de selección conlleva un análisis detallado de las trayectorias académicas a través de los currículum vitae, la relevancia de la producción científica, los proyectos y artículos publicados y, fundamentalmente, la afinidad temática de las y los postulantes con los núcleos estratégicos priorizados por la Red.

Posterior a esta primera etapa, se lleva adelante el encuentro “Conectando saberes para TransFORMAR: puentes entre escuela, academia y política” donde las y los investigadores seleccionados son convocados con la intención de debatir y definir las líneas de indagación, los objetivos concretos y la metodología de trabajo

¹En concordancia con lo establecido en la Resolución N.º 460/2024 que le da creación.

²Disponible en: <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/07/LITERATURA-Plan-de-Desarrollo-Educativo.pdf>

respectivo a cada núcleo temático. Allí además, se presenta la hoja de ruta para la elaboración de documentos de recomendación política que constituyen la producción central de este proceso colaborativo, la cual se materializa en la presente publicación.

Finalmente, las etapas principales de este proceso se consolidan en: a) convocatoria y conformación de equipos por núcleo; b) definición de temas de investigación; c) producción de documentos de recomendación

política; d) publicación y divulgación del documento elaborado.

Por último, cabe destacar que a fines del año 2025, en función de la primera experiencia de adhesión de investigadores, se crea la figura de adhesión institucional para potenciar el intercambio entre unidades académicas universitarias, centros de investigación, organizaciones y el Ministerio y así, otorgar mayor visibilidad a la Red y sus investigadores.

Roles que traccionan: de la gestión a la coordinación estratégica

La estructura de la Red se sustenta en una organización estratégica que garantiza la coherencia entre la producción de conocimiento y las demandas de la gestión educativa.

Mientras la coordinación estratégica está a cargo de la Dirección General, la coordinación técnica depende del rol de Referente del Área de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas (en adelante, el Área de Investigación) dependiente de la DGPEyPE del Ministerio de Educación de Córdoba.

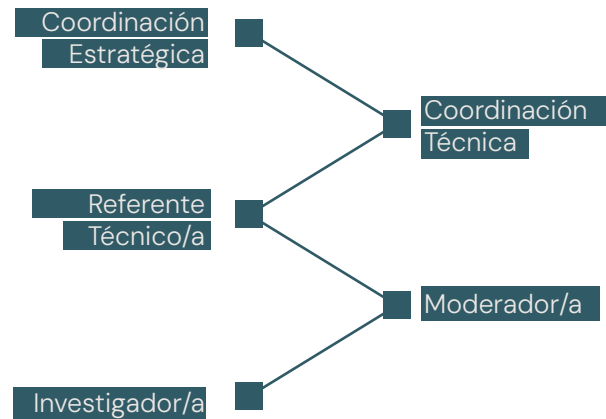
La moderación de los núcleos es llevada adelante por perfiles técnico- políticos, que ofician de referentes temáticos de las líneas de política educativa. En este rol, se asume la conducción de los espacios de intercambio, al promover el debate orientado a la resolución de problemas. Su función es clave para dirigir las discusiones y garantizar que éstas mantengan la rigurosidad y pertinencia con el encuadre de la gestión.

Por su parte, el rol del Referente Técnico, que asumen las y los integrantes del Área de Investigación, tracciona el enfoque de investigación aplicada y despliega la gestión operativa necesaria para que el trabajo sea sostenible.

Las y los investigadores se integran en este esquema de trabajo, al contribuir desde su rol central en la producción de conocimiento, con su bagaje teórico - conceptual específico y su experiencia en el ejercicio de divulgación científica.

Es en el intercambio permanente entre la moderación temática, el acompañamiento técnico y la solidez del oficio de las y los investigadores, donde se construye la mirada integradora de la Red, lo que permite que la multiplicidad de voces se traduzca finalmente en análisis y orientaciones concretas para la política pública.

A continuación, se presenta un esquema representativo del entramado de roles que sostienen el espacio:



Entre la multidisciplinariedad y la gestión: desafíos de la investigación aplicada

El recorrido que sigue aborda algunos de los rasgos del trabajo desarrollado en la Red durante el primer año: la riqueza y los desafíos de la multidisciplinariedad y la convergencia de trayectorias diversas; la construcción colectiva de conocimiento y la escritura como proceso de acuerdos; la especificidad de la investigación aplicada en diálogo con la política educativa; y las tensiones y aprendizajes implicados en la formulación de recomendaciones de política pública. Estos ejes permiten comprender no sólo cómo se produce conocimiento en el marco de la Red, sino también bajo qué condiciones institucionales, metodológicas y conceptuales se consolida su aporte al sistema educativo provincial.

En primer lugar, una de las características distintivas de la Red ha sido la convergencia de distintos perfiles con trayectorias académicas y disciplinares heterogéneas. La multiplicidad de recorridos profesionales y campos de especialización posibilita una mirada profunda y compleja sobre los núcleos temáticos abordados, fortaleciendo así el análisis de los problemas prioritarios del sistema educativo cordobés.

La diversidad ha permitido ampliar las perspectivas de análisis, incorporar enfoques interdisciplinarios y problematizar marcos conceptuales consolidados a partir de nuevas preguntas y perspectivas. Las experiencias previas vinculadas a la investigación académica, la formación docente y/o el trabajo territorial permiten abordar los núcleos temáticos desde miradas complementarias, fortaleciendo el análisis de puntos estratégicos.

No obstante, esta heterogeneidad de trayectorias implica también la necesidad de articular distintos perfiles bajo un eje temático específico desde un enfoque de investigación aplicada en el marco del Plan de Desarrollo Educativo Provincial y sus Políticas Priorizadas. En este sentido, los roles de Moderador y Referente Técnico resultan centrales para orientar la investigación hacia las prioridades de la política educativa, asegurando que la producción colectiva tenga no sólo precisión conceptual, sino también pertinencia y proyección estratégica en el marco del planeamiento educativo.

En segundo lugar, la escritura y el encuentro donde convergen multiplicidad de voces en un texto único y coherente, resulta un desafío ya que implica generar acuerdos, delimitar alcances, revisar supuestos y dialogar sobre prioridades. En consecuencia, en este espacio se genera un proceso de trabajo colectivo y no la suma de aportes individuales. Más que un obstáculo, este proceso constituye un ejercicio formativo en sí mismo: convoca a transformar diálogos y asumir decisiones conceptuales para fundamentar afirmaciones con evidencia que orienten la toma de decisiones.

En tercer lugar, otro de los desafíos es integrar el enfoque de investigación académica al enfoque de investigación aplicada adoptado por la Red. En este sentido, la investigación aplicada no supone renunciar a la rigurosidad científica, por el contrario exige sostenerla en un marco de pertinencia y utilidad pública. Se trata de producir conocimiento que contribuya al ciclo de la gestión y permita la formulación, seguimiento y evaluación de políticas educativas, fortaleciendo el vínculo entre evidencia y toma de decisiones estratégicas y fundamentadas. Adoptar este enfoque implica, a su vez, un movimiento técnico y fundamentalmente analítico. Esto significa, dejar de enfocar en el caso, para pasar a pensar el sistema. En este sentido, la particularidad de la experiencia no debiera opacar la lectura respecto de las tendencias que caracterizan al conjunto.

Asumir este ejercicio, para las y los investigadores que integran cada núcleo, genera ciertos desafíos vinculados a un proceso de construcción progresiva que enriquezca y oriente la toma de decisiones estratégicas. A su vez, las decisiones no siempre pueden esperar la acumulación de nueva evidencia ni la clausura de debates teóricos. En esta línea, elaborar recomendaciones supone, entonces, encontrar un equilibrio entre la rigurosidad metodológica y la necesidad de orientar la acción pública.

Lejos de debilitar el proceso, esta tensión permite explicitar criterios, fundamentar cada propuesta y reconocer los límites y alcances de las sugerencias formuladas.

La Red como punto de encuentro conectar saberes y proyectar futuros

El recorrido realizado durante el primer año de trabajo de la Red encuentra en esta publicación un hito significativo, aunque no un punto de llegada. Lo que este compilado materializa es, ante todo, el resultado de un esfuerzo sostenido y deliberado por articular dos procesos que, si bien transcurrieron en paralelo, demandaron una coordinación constante y un ejercicio reflexivo permanente por parte del equipo del Área de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas. Por un lado, el monitoreo y la evaluación de las políticas educativas estratégicas que constituyen el trabajo cotidiano del Área —y que exige a la vez rigurosidad técnica y sensibilidad política frente a la urgencia de la gestión—; por otro, el despliegue progresivo de las distintas dimensiones que contempla la Red: su institucionalización, la convocatoria y conformación de equipos, la conducción de los encuentros, el acompañamiento a los procesos de escritura colaborativa y la preparación de esta publicación.

Sostener ambos procesos simultáneamente no fue una tarea menor. Lejos de debilitar cualquiera de los dos, esta experiencia puso en evidencia que la articulación entre producción de conocimiento y gestión de políticas no es sólo un horizonte deseable, sino una práctica posible —y,

más aún, necesaria— cuando existe la voluntad institucional de habilitarla. El esfuerzo desplegado se tradujo en un fortalecimiento genuino de las capacidades técnicas del equipo: en su comprensión de los problemas del sistema educativo, en su habilidad para articular lenguajes entre la academia y la gestión, y en su capacidad para encuadrar preguntas de investigación con pertinencia estratégica y utilidad pública.

Desde la perspectiva del Área de Investigación, participar del diseño y la conducción de la Red significó también una oportunidad de reflexión sobre el propio posicionamiento. Gestionar un espacio de producción de conocimiento desde el interior de una estructura ministerial implica habitar una posición singular: ser, al mismo tiempo, parte de la gestión y garante de la rigurosidad del proceso investigativo. Esta doble pertenencia no se resuelve de una vez, sino que se negocia en cada encuentro, en cada decisión sobre el encuadre de las preguntas, en cada devolución a los equipos de investigación. La Red ha sido, en este sentido, una escuela para el propio equipo técnico: un espacio donde la reflexión sobre la práctica no se difirió para después, sino que formó parte del trabajo cotidiano.

Un valor agregado de este proceso ha sido el acercamiento de insumos documentales de producción ministerial a las y los investigadores en los distintos núcleos, lo que permitió estrechar diálogos, unificar agendas de investigación y dar a conocer en mayor profundidad el trabajo de esta cartera educativa. El vínculo sostenido con las distintas áreas del Ministerio no sólo enriqueció el encuadre temático de los núcleos, sino que contribuyó a instalar la investigación aplicada como una práctica transversal, capaz de retroalimentar el ciclo de formulación, seguimiento y evaluación de políticas. Esta articulación interna es, quizás, uno de los aprendizajes más valiosos del primer año: la Red no opera como un espacio externo que observa la gestión desde afuera, sino como un dispositivo que la interpela y enriquece desde adentro.

Adoptar un enfoque de investigación aplicada supone asumir una posición epistemológica y, al mismo tiempo, política. No se trata simplemente de trasladar hallazgos de la academia a la gestión, sino de producir conocimiento en y desde el diálogo con los problemas concretos del sistema. Esto implica reconocer que las preguntas más relevantes nacen en las tensiones que enfrenta diariamente quien toma decisiones; que la evidencia no habla por sí sola, sino que requiere ser interpretada en contexto; y que la formulación de recomendaciones de política no es el punto de

llegada del proceso investigativo, sino el momento en que el conocimiento se pone verdaderamente a prueba.

De cara al próximo período, los desafíos que se proyectan son tanto de orden técnico como institucional. En el plano técnico, se espera avanzar en la consolidación y divulgación del enfoque de investigación aplicada junto a los distintos actores que convoca la Red, así como en el desarrollo de instancias de formación y reflexión compartida que potencien las capacidades de los equipos de trabajo.

Sostener el diálogo entre saberes no es una tarea que se agote en una publicación ni en un ciclo de trabajo. Es, por el contrario, una apuesta de largo aliento que requiere confianza, paciencia ante la complejidad y disposición para revisar lo construido a la luz de nuevas preguntas. Será misión y desafío de este equipo preservar ese espíritu: el de una investigación que no cierra debates, sino que los habilita; que no provee respuestas definitivas, sino que fortalece la capacidad colectiva de seguir preguntando con mayor precisión y mayor compromiso. La Red es, en definitiva, un punto de partida que se renueva con cada encuentro, con cada texto que se escribe y con cada decisión que se toma con mayor fundamento.

Analí Emilse Mansilla	Licenciada, Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Docente en el Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla, Córdoba. Referente del Área de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior del Ministerio de Educación.
Fabiana Lucía Barbeira	Licenciada en Relaciones Internacionales (UCC), Diplomada en Métodos Cuantitativos de Investigación Psico-Social (UCH) y Docente en la Licenciatura de Administración y Gestión Pública (UPC). Coordinadora de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa.
Federico Daniel Marengo Ligorria	Licenciado en Relaciones Internacionales (UCC). Perteneciente al equipo de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior del Ministerio de Educación.
Gino Lucciano Polizzi	Estudiante avanzado de la Licenciatura en Sociología (UNC). Perteneciente al equipo de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior del Ministerio de Educación.
Luca Gallici	Profesor en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Perteneciente al equipo de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior del Ministerio de Educación.
María Fernanda Villarreal	Profesora en Educación Primaria y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNVM). Perteneciente al equipo de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior del Ministerio de Educación.
Mariana Alejandra Pino	Profesora en Ciencias de la Educación (UNC) y Maestranda en Investigación Educativa con orientación socioantropológica. Coordinadora de Enseñanza Superior y Docente del Profesorado de Educación Inicial y Primario del Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón. Perteneciente al equipo de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior del Ministerio de Educación.
Natalia Soledad Quinteros	Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNC), y Docente en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Estudiante de la Esp. Producción y Análisis de Información para Políticas Públicas (CEA-UNC). Perteneciente al equipo de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior del Ministerio de Educación.
Paloma Sanchez Ruival	Licenciada en Ciencia Política (UCC) y diplomada en Uso de Datos y Políticas Públicas (UTDT). Perteneciente al equipo de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior del Ministerio de Educación.

Compromiso Alfabetizador Córdoba | Una propuesta para la mejora continua: lectura de algunas experiencias en Chile

Sentidos y alcances

—Tu m'as laissé les clés?
*¡Se sorprendió tanto! Porque fue verdaderamente así
como le hice la pregunta, Tu m'as laissé les clés?, así, y
no de otra manera.*
Yo también me había quedado estupefacta.
*¿Por dónde habrían podido llegar aquellas palabras a
mis labios, de repente?*
—¡Hablaste en francés!
*Mi madre se había asombrado en castellano... Por fin
me había deslizado por esas tuberías que durante
tanto tiempo había creído inaccesibles.*

Laura Alcoba, El azul de las abejas

La propuesta de este documento de recomendación política perteneciente al núcleo “Aprendizajes fundamentales: alfabetizaciones múltiples con énfasis en el desarrollo de oralidad, lectura y escritura, y en el abordaje y resolución de situaciones problemáticas (con prioridad en sala de 5 del nivel inicial y en 1° y 2° grado de primaria)”, se orienta a la revisión del Compromiso Alfabetizador Córdoba. Enseñar más: garantizar aprendizajes en el marco de la Escuela Posible. Tras dos años de implementación, el propósito es mirar el programa analizando sus fortalezas, debilidades y aspectos que mejorar con el fin de generar información estratégica que permita definir y proyectar nuevas acciones hacia el año 2026.

En materia de educación, el Gobierno de la provincia de Córdoba lleva adelante un Plan de Desarrollo Educativo 2024-2027 (con proyección 2033) (Ministerio de Educación, 2024), que se articula sobre la base de 14 principios y 5 objetivos. De ellos, el objetivo dos (2) señala “Priorizar los procesos de actualización y renovación pedagógica curricular en todos los niveles y modalidades del sistema para lograr

aprendizajes con sentido a lo largo de toda la vida, en alfabetizaciones múltiples con énfasis en lengua, matemática, ciencias y tecnologías digitales y computacionales” (Córdoba, 2024a p. 5). Subsidiarias a este Plan, se han identificado 12 políticas priorizadas 2024 - 2027 con atención al enfoque sistémico, trabajo en colaboración, avances progresivos, monitoreo, evaluación y comunicación que caracteriza al modelo de gestión Ministerio, supervisión e instituciones educativas, que forman parte de las Políticas Priorizadas Plan de Desarrollo Educativo, Metas 2027 (Ministerio de Educación, 2026).

En la Política dos (2) que corresponde al Compromiso Alfabetizador Córdoba con prioridad en el Primer Ciclo de la Educación Primaria (Córdoba, s.f.b, p. 4), el objetivo deviene en priorizar la alfabetización inicial en el Primer Ciclo de la Educación Primaria con alcance a 3° grado¹, impulsando el desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento lógico-matemático, considerando que se aprende a lo largo de la vida e insertos en una cultura y un tiempo histórico determinado.

Desde ese marco, este escrito incorpora una perspectiva comparativa a partir de la experiencia alfabetizadora de Chile, junto a la lectura de tres (3) documentos que ordenaron el trabajo de investigación.

En resumen, el presente documento tiene como propósito acercar recomendaciones de carácter político a partir del análisis de algunas estrategias instrumentadas en Chile en torno a la alfabetización, con especial atención a las prácticas de alfabetización temprana, su impacto en la alfabetización inicial y el trabajo con datos y evidencia. Para ello, se analizan los ejes y acciones del Compromiso Alfabetizador Córdoba y algunas acciones y programas de alfabetización implementados en Chile. Por último, se presentan algunas recomendaciones y orientaciones generales.

¹Tal como se registra en el indicador: Porcentaje de estudiantes de 3er grado alfabetizados (nivel de lectura esperado y en proceso). Prisma FCL Córdoba. Extraído de Políticas Priorizadas Plan de Desarrollo Educativo, Metas 2027 (Ministerio de Educación, 2026).

Lecturas y análisis de situación

A continuación se presentan las principales características del Compromiso Alfabetizador Córdoba y se hace una lectura comentada de las

políticas y programas de alfabetización implementados en Chile desde 2018 a la fecha, a partir de una selección bibliográfica.

Enseñar más: garantizar aprendizajes en el marco de la Escuela Posible

En el marco del Plan Nacional de Alfabetización, el Compromiso Alfabetizador Córdoba es la respuesta local y situada a la política nacional que pone en agenda los procesos de alfabetización, en general, y la alfabetización inicial, en particular (Argentina, s.f.), con resultados que ubican a la provincia por encima de la media nacional (ver Aprender 2023)². Este Programa recupera los seis (6) ejes o líneas de acción propuestos por el Plan Nacional: 1) Compromiso de alcance comunitario; 2) Alfabetización de los primeros años de escolaridad (de 3 años a 8 años); 3) Transversalidad de la alfabetización en la escolaridad; 4) Formación docente inicial y continua; 5) Acceso a recursos educativos de calidad; 6) Monitoreo y evaluación. La provincia

de Córdoba traduce estos ejes en ocho (8) objetivos jurisdiccionales³ y tres líneas de intervención escolar. Entre las principales acciones que se lleva adelante en el marco del Compromiso Alfabetizador Córdoba se destaca:

1. Programa Maestro/a + Maestros/as⁴. El (PM+M) propone un dispositivo con dos líneas de acción: por un lado, la actualización en Lengua y Literatura, y en Matemáticas para docentes de las escuelas participantes y, por otro, el acompañamiento institucional a partir de la incorporación de un maestro/a facilitador/a, seleccionado por concurso de antecedentes y entrevista.

²A nivel nacional, el 66,4% de los estudiantes alcanzaron el nivel de desempeño Satisfactorio o Avanzado en Lengua. En Matemática alcanzan el 51,5%. En el caso de la provincia de Córdoba estos porcentajes son 74,7% y 62,9% respectivamente. Resultados Jurisdiccionales Aprender 2023 – Primaria. Argentina (Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano), s.f.

³Dichos objetivos son: 1) Promover acciones e iniciativas que demanden la participación activa y coordinada de las instituciones educativas con otros actores sociales familias, ONG, municipios, comunas, empresas, medios de comunicación, entre otros a fin de visibilizar la responsabilidad compartida en torno a los procesos de alfabetización inclusivos y sostenidos en el tiempo. 2) Priorizar mediante programas y proyectos específicos para la Educación Inicial (salas de 3 a 5 años) y Primer Ciclo de la Educación Primaria la alfabetización inicial como oportunidad estratégica para sentar las bases de aprendizajes de calidad que impacten de manera directa en el aprendizaje a lo largo de la vida. 3) Garantizar el desarrollo de niveles de oralidad, lectura y escritura, y pensamiento matemático esperados en estudiantes de 3° grado de nivel Primario. 4) Intensificar las oportunidades de alfabetización avanzada en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. 5) Fortalecer la alfabetización avanzada y académica en la formación docente inicial así como en las formaciones técnicas que integran el Sistema Educativo Provincial. 6) Desarrollar propuestas de formación continua con prioridad en el desarrollo de las capacidades de oralidad, lectura y escritura, y el abordaje y resolución de situaciones problemáticas con foco en Lenguaje/Lengua y literatura y Matemáticas para todos los niveles y modalidades. 7) Implementar y favorecer acciones para la recuperación y promoción de espacios y recursos educativos de calidad con vistas al desarrollo de las capacidades inherentes a las alfabetizaciones múltiples. 8) Desarrollar dispositivos de seguimiento y evaluación de las acciones, programas y proyectos previstos en las diferentes líneas de intervención, así como su impacto en los procesos de alfabetización de todos los niveles del sistema. Por otro lado, las acciones son: de promoción (con alcance a todo el Sistema Educativo Provincial); focalizadas (instituciones del Sistema Educativo Provincial que requieren de un acompañamiento sistematizado) y de personalización (estudiantes que requieren intervenciones personalizadas para lograr las metas de alfabetización). Extraído del Plan Jurisdiccional de Alfabetización Córdoba. Anexo Resolución CFE N° 471/2024.

2. Prisma Fluidez y Comprensión Lectora. La naturaleza de esta evaluación la convierte en un instrumento de valor para el aula, la institución y el sistema con información nominal para el acompañamiento situado de las trayectorias de los estudiantes en relación con los aprendizajes implicados en los procesos de alfabetización. Algunas características del operativo la distinguen de pruebas similares:

- Los instrumentos se elaboran de manera situada y contextualizada, tanto en los textos que se presentan como en la construcción de las rúbricas.
- El dispositivo se aplica de manera estratégica en todo el sistema educativo provincial, censal a nivel escuela (es decir, una sección por escuela) o con valor muestral respecto del Sistema. A la fecha, el operativo cuenta con dos antecedentes clave: la implementación de un piloto y la prueba de carácter muestral de 2024.
- El carácter nominal del proceso aporta información de valor para la toma de decisiones en cuanto a las trayectorias estudiantiles en el caso por caso.
- Al aplicarse en dos momentos del año (mayo y octubre) permite ponderar el progreso en términos de alfabetización.
- La aplicación del dispositivo alcanza a todos los actores institucionales: supervisores (garante del cuidado metodológico de la aplicación); directores (garantizan la correcta aplicación de la evaluación); docentes (tienen a cargo la correcta aplicación de la evaluación y la carga de datos en el Sistema de Gestión de Estudiantes (SGE).

3. Sistema de Formación Docente Continua con especificidad para la alfabetización:

- Ateneos de alfabetización del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) 2025 (40 para 2000 escuelas).
- Desarrollo de estrategias para la gestión educativa y pedagógica en nivel Primario (equipos directivos y aspirantes).
- Jornadas pedagógicas.
- Cursos Desarrollo de ⁵Capacidades Fundamentales: Oralidad, lectura y escritura (OLE); Abordajes y resolución de situaciones problemáticas (ABRSP); Ciudadanía local, global y digital (CLGR) desde el currículum.
- Actualización disciplinar en Lengua y Literatura y Matemáticas.
- Programa de Fortalecimiento en Alfabetización Inicial y Avanzada del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP – escuelas del Noroeste).
- Actualización académica para la enseñanza de la lengua a lo largo de la escolaridad. La formación es obligatoria para las escuelas focalizadas y opcional para el resto de las instituciones. Incluye tutorías optativas bajo la modalidad presencial o virtual.

⁴Condiciones de la convocatoria 2024 – 2025 disponible en

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/compromiso-alfabetizador/convocatoria-seleccion-prg-mmasm.php>

⁵Recuperado de:

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-Escuela-Posible-para-el-Presente-y-el-Futuro.pdf>

Experiencias de políticas alfabetizadoras en Chile

El Plan de Reactivación Educativa lanzado en 2023⁶, enmarca las principales acciones que Chile implementa en materia de alfabetización. Entre las estrategias implementadas para dar apoyo pedagógico a las y los estudiantes con dificultades en los procesos de desarrollo de esas capacidades⁷ se encuentra: el Programa Fortalecimiento de la Lectura, Escritura y Comunicación Integral⁸. Las principales acciones que incluye son:

1. Diagnóstico para la Reactivación de la Lectura
2. Recursos para la Reactivación de la Lectura
3. Plan Nacional de Tutorías
4. Acompañamiento prioritario a establecimientos educativos
5. Motivación y fomento lector
6. Festival Hebra
7. Formación en lectura y escritura

En el marco del Plan de Reactivación hay dos acciones de especial interés:

- Materiales de apoyo y prácticas esenciales. Documentos clave: La colección ‘prácticas Intransables: 10 acciones para impactar en el lenguaje y alfabetización de las niñas y niños’ (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020) que contiene recomendaciones muy específicas para la transición de kínder a 1º básico⁹ y por otro lado el documento ‘leer, escribir y comunicarse para aprender:

prácticas esenciales para el aula”, con recomendaciones para cuatro dimensiones de abordaje de la alfabetización: 1) motivar el compromiso, 2) promover el desarrollo de las habilidades de escritura y con ello el desarrollo de la capacidad, 3) enseñar explícitamente estrategias de comprensión y producción de textos, y 4) guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad.

- “Por un Chile que lee”. Lanzada en 2022 y patrocinada por el Ministerio de Educación, es una propuesta de la sociedad civil que busca garantizar que todos los niños aprendan a leer a la edad correcta. Sus ejes incluyen la concientización de padres y apoderados para que valoren y apoyen la lectura en el hogar, formación especializada, construcción de redes de profesores, y priorización de la alfabetización en la agenda pública.

Con el fin de dar profundidad al análisis de las experiencias alfabetizadoras de Chile, se recuperan los tres (3) documentos utilizados para dicha investigación que describen las iniciativas chilenas en alfabetización con foco en el nivel Inicial.

- En primer lugar, el estudio ‘competencia narrativa: evidencias de validez para la estandarización de su evaluación en niños chilenos’ se enfocó en examinar y estandarizar la evaluación de la competencia narrativa (definida como “un puente entre el lenguaje oral y escrito” (Orellana García, Valenzuela Hasenohr, Pezoa Sandoval & Villalón Bravo, 2022, p. 1) y considerada un

⁶Plan de Reactivación Educativa 2023. Recuperado de:

<https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>

⁷De las lecturas se desprende que la terminología de uso común en Chile es habilidades y competencias, no obstante, y con atención a la propuesta de desarrollo de capacidades que lleva adelante el ministerio de Educación de la provincia de Córdoba preferimos usar el término capacidades y considerar que la lectura, la escritura y la comunicación integral son equivalente —o al menos están incluidas— en la capacidad de oralidad, lectura y escritura a cuyo desarrollo, entre otras, se orienta el Compromiso Alfabetizador Córdoba.

⁸Programa de Fortalecimiento de la Lectura, Escritura y Comunicación Integral del Plan de Reactivación Educativa 2023. Recuperado de: <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/fortalecimiento-y-activacion-de-aprendizajes/>

⁹Equivalentes a Sala de 5 y 1º grado, de Inicial y Primaria, respectivamente, en el Sistema Educativo Provincial.

factor relevante para la comprensión lectora, y en relación con el desarrollo conceptual que propone Vigotsky) en niños chilenos de Nivel Transición. El estudio señala que contar con instrumentos validados permite a los educadores identificar el progreso de los niños y organizar el trabajo pedagógico para potenciar los aprendizajes. Asimismo, el estudio reveló una limitación en la política educativa chilena, ya que la competencia narrativa 1) no está presente en el marco curricular vigente; 2) recibe menor atención de investigadores y educadores; 3) las prácticas de la educación parvularia incluyen esta competencia dentro de las propuestas pedagógico-didácticas de aula.

En este sentido, diversos estudios de Chile han contribuido en la última década a su conceptualización y evaluación, generando un sustento sólido para su incorporación en la educación inicial. Estos avances dialogan con políticas públicas orientadas a ampliar el acceso a recursos educativos de calidad, como la provisión de bibliotecas de aula, que resultan especialmente relevantes en contextos de mayor vulnerabilidad. Así, disponer tanto de materiales pedagógicos se vuelve fundamental para fortalecer el desarrollo de la competencia narrativa desde edades tempranas, favoreciendo mejores trayectorias de aprendizaje.

- En segundo lugar, el documento de “Prácticas intransables para favorecer el lenguaje y alfabetización en NT1 y NT2” (2020) impulsado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, se implementó en 2019 y 2020 en establecimientos que reciben financiamiento estatal, en articulación con la política: Leo Primero. Su objetivo ha sido potenciar las habilidades lingüísticas y la alfabetización inicial para favorecer la transición a 1° Básico, aunque sin buscar que los niños aprendan a leer o escribir formalmente en el nivel preescolar. Las áreas promovidas incluyen:

- Conocimiento del código (manejo de los nombres y sonidos de las letras).
- Conciencia fonológica (desarrollo progresivo desde unidades grandes hasta las más pequeñas).
- Ampliación del vocabulario (manejo de un vocabulario variado, rico y profundo para mejorar la comprensión oral y posteriormente la comprensión lectora).

Entre las prácticas pedagógicas específicas recomendadas para NT1 y NT2 se mencionan el uso planificado de textos (literarios y no literarios), la lectura en voz alta mediante la modela la direccionalidad y conceptos de palabra/letra, la lectura interactiva centrada en la comprensión y nuevo vocabulario, el juego con los sonidos de las palabras (rimas, aliteraciones, segmentación, omisión de sílabas/fonemas), la enseñanza diaria del nombre y sonido de las letras, y la promoción de experiencias de escritura emergente con sentido (ej. nombre propio). Además, se fomenta la colaboración con las familias como un pilar estratégico en la alfabetización de las niñas y niños.

- Por último, el documento ‘¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura?: evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas What Works’ (García, 2018), parte del supuesto de que la lectura es una habilidad crucial para el éxito académico y social. Sin embargo, los factores ambientales que favorecen el desarrollo del lenguaje y la lectura tienden a estar más presentes en niveles socioeconómicos medio y medio altos, creando una brecha social desde la primera infancia.

En Chile, evaluaciones como SIMCE¹⁰ y PISA¹¹ han evidenciado consistentemente estas diferencias

¹⁰Forma parte de las evaluaciones que se aplican en Chile, definidas en el Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales, y corresponde a una medición estandarizada anual que responden todas y todos los estudiantes del país en los niveles evaluados.

Su objetivo es conocer los resultados educativos de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del Currículo Nacional, con pruebas en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje. También recoge información sobre el contexto educativo a través de cuestionarios que responden directores(as), docentes, estudiantes, padres, madres y apoderados, de modo de analizar los resultados en forma integral. Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>

¹¹Es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE. Mide la capacidad de los jóvenes de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar retos de la vida real. Recuperado de: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>

por nivel socioeconómico. Las investigaciones han identificado que, aunque las habilidades fundacionales de la lectura están incluidas en las bases curriculares de educación parvularia, los estudios de observación han reportado que se dedica poco tiempo a la implementación efectiva de estas prácticas en las salas de clases. Esto se debe, en parte, a la tendencia de volver a las prácticas habituales o aplicar las sugerencias de manera errónea.

En este marco, la evidencia internacional subraya que el profesorado constituye un factor decisivo para revertir estas brechas. Organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), destacan la necesidad de contar con equipos educativos altamente calificados, con sólida formación inicial y oportunidades de desarrollo profesional continuo, tanto para docentes como para asistentes técnicos. La calidad del personal educativo no

sólo impacta en la implementación efectiva de prácticas de alfabetización, sino también en la posibilidad de generar interacciones pedagógicas de mayor calidad, favorecer el trabajo en grupos pequeños y atender la diversidad de necesidades en el aula.

Las recomendaciones basadas en evidencia para Chile sugieren la necesidad de:

- Implementar modelos balanceados que combinen el desarrollo de habilidades de alfabetización con la comprensión lectora.
- Utilizar prácticas explícitas y sistemáticas en grupos pequeños para compensar el retraso en los aprendizajes de niños de sectores desfavorecidos.
- Garantizar el desarrollo profesional docente de alta calidad, con capacitación permanente y acompañamiento situado.

Dos experiencias en diálogo

A partir de la lectura de los seis (6) ejes del Compromiso Alfabetizador Córdoba, se propone el siguiente cuadro de análisis que pone en diálogo dichos ejes con la experiencia desarrollada en Chile.

Eje del Compromiso Alfabetizador Córdoba	Experiencia Chile
Eje 1: Compromiso de alcance comunitario	Las Prácticas Intransables ¹² incluyen la colaboración con las familias. Las recomendaciones sobre predictores para la alfabetización temprana sugieren involucrar a las familias y las comunidades de pertenencia.
Eje 2: Alfabetización de los primeros años de escolaridad (de 3 años a 8 años)	El foco de atención está puesto en la alfabetización inicial/emergente que abarca de los 3 a los 6 años de edad, con especial atención al desarrollo de habilidades tempranas que faciliten la alfabetización inicial a partir de habilidades fundacionales: conciencia fonológica, vocabulario, competencia narrativa.

¹²Referido a un asunto, que no admite negociación o discusión. Recuperado de <https://www.asale.org/damer/intransable#:~:text=adj,no%20admite%20negociaci%C3%B3n%20o%20discusi%C3%B3n>

Eje del Compromiso Alfabetizador Córdoba	Experiencia Chile
Eje 3: Transversalidad de la alfabetización en la escolaridad	El punto de atención está puesto en los modelos de intervención, para lo cual se recomiendan modelos balanceados, de instrucción explícita y sistemática, y el trabajo en grupos pequeños para niños de sectores vulnerables. Las prácticas intransables incluyen modelamiento y lectura interactiva.
Eje 4: Formación docente inicial y continua	Las fuentes enfatizan la necesidad del desarrollo profesional continuo de alta calidad y acompañamiento situado.
Eje 5: Acceso a recursos	Se identifican iniciativas de entrega de bibliotecas de aula (Política Nacional de la Lectura y el Libro), y las Prácticas Intransables se apoyan en material didáctico específico (paneles, fichas) y recursos audiovisuales.
Eje 6: Monitoreo y evaluación	Las fuentes del país señalan un déficit en la evaluación rigurosa y estandarizada, y la necesidad de adoptar metodologías <i>What Works</i> (revisiones sistemáticas objetivas) para fundamentar la política.

Algunas conclusiones

A partir de la lectura y el análisis de los documentos que dan cuenta de algunos programas y estrategias que Chile lleva adelante en torno a la alfabetización como política de Estado, se señalan los puntos en contacto y divergencias en torno a los seis (6) ejes de la política nacional.

El Compromiso Alfabetizador Córdoba se orienta al desarrollo de las capacidades de oralidad, lectura y escritura, y abordaje y resolución de situaciones problemáticas, desde el currículum y

con énfasis en Lengua/Literatura y Matemáticas. Ordena un conjunto de políticas, acciones y programas que abordan, desde la noción de alfabetizaciones múltiples, la alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica.

A diferencia de Chile, cuya prioridad es la alfabetización temprana y avanzada, el Compromiso Alfabetizador Córdoba tiene una mirada integral sobre la alfabetización, en relación con las alfabetizaciones múltiples y todos los estadios de alfabetización, desde la temprana

hasta la académica con base en el desarrollo de las capacidades fundamentales. Desde allí, se toman algunas acciones orientadas a fortalecer la alfabetización inicial para lograr que todas y todos las niñas y los niños de las escuelas de Córdoba se encuentren alfabetizados al 3° grado de la Educación Primaria.

Además de las propuestas de agrupamientos flexibles y prácticas didáctico pedagógicas de intervención, en el plan jurisdiccional de Córdoba las acciones de intervención escolar se centran en tres líneas de acción: Promoción, Focalización y Personalización, es decir, que a diferencia de Chile la mirada es más sistémica y de conjunto. El programa incluye la extensión del tiempo escolar (5ta hora) para acompañar las trayectorias de alfabetización con agrupamientos flexibles, y programas específicos de intervención áulica como Programa Maestro/a+Maestros/as o el Programa de Fortalecimiento de la Alfabetización Inicial y Avanzada (Escuelas del Noroeste).

La formación docente inicial y continua es una dimensión estructural del Compromiso Alfabetizador Córdoba y atiende a los principios de política educativa de esta gestión. Las propuestas incluyen Ateneos de alfabetización en alianza con el INFOD y postítulos obligatorios/opcionales para docentes, directivos y supervisores, para el desarrollo de las capacidades de OLE y ABRP desde el currículum. También se refuerza la alfabetización avanzada y académica en la formación docente inicial. En Chile la formación docente aparece como un

aspecto que fortalecer de cara a mejorar resultados en el largo plazo.

Como Chile, Córdoba asegura la disponibilidad de recursos de calidad con materiales físicos (Plan Provincial de Lectura, Libros para Aprender) y digitales, y busca transformar las bibliotecas escolares y otros espacios escolares y de la comunidad en centros de recursos orientados a potenciar la alfabetización.

Córdoba promueve la participación activa y coordinada de familias, ONG, medios de comunicación y otros actores sociales en torno a la alfabetización visibilizando la responsabilidad compartida en la tarea. El Compromiso es rubricado por el Gobernador de la provincia y forma parte estratégica de todas las políticas educativas provinciales. En Chile, el foco está puesto en la intervención de la sociedad civil y el acompañamiento de las familias.

En síntesis, mientras que las prácticas chilenas se han focalizado en iniciativas concretas como las "Prácticas Intransables" y la investigación ha puesto en relieve la necesidad de incorporar políticas de formación docente y de evaluación y seguimiento de logros, el Compromiso Alfabetizador Córdoba presenta un marco de acción política más amplio y formalizado que abarca todos los niveles y modalidades, con obligatoriedad de la formación docente en algunos casos, el monitoreo con evaluaciones estandarizadas y la acción transversal de la alfabetización en todo el currículum.

Recomendaciones

1. Algunas de las acciones y programas que integran el Compromiso Alfabetizador Córdoba pueden ganar mayor visibilidad en la comunidad educativa y la sociedad civil a partir de su difusión por fuera de la realidad áulica: programa Maestro/a + Maestros/as como práctica situada y acompañamiento docente, el trabajo de los ateneos del INFOD y el Sistema de Formación Docente Continua de la provincia en relación con la formación específica en alfabetización, entre otros. Se recomienda fortalecer la comunicación y divulgación de estas acciones en el marco de las escuelas, el ministerio y en la comunidad. En tal sentido, el trabajo con las Coordinaciones Locales de Educación (CLE) (RES. provincial 99/2024)¹³, es estratégico para el sostenimiento de una política alfabetizadora de largo y amplio alcance.

2. Los dispositivos de monitoreo y evaluación que forman parte del Compromiso Alfabetizador Córdoba y otros que se aplican en la provincia son, sin dudas, una fortaleza estratégica para la consecución de los objetivos del programa. En este punto, se destaca especialmente la propuesta¹⁴ de fortalecimiento de prácticas áulicas a partir de los resultados de la 1º toma de Prueba de Fluidez y Comprensión Lectora en articulación con las progresiones de aprendizajes, metas e indicadores de Currículum Córdoba¹⁵.

3. A dos años del desarrollo e implementación del Compromiso Alfabetizador Córdoba se sugiere el diseño y la implementación de prácticas y recomendaciones de alfabetización temprana en la comunidad como una acción estratégica orientada a facilitar la alfabetización inicial. La consecución de

esta acción puede demandar el diseño de un proyecto de divulgación que articule con comunas y municipios (en el marco de las CLE) y se oriente a recomendaciones para la familia y la sociedad civil en el marco del eje “Compromiso de alcance comunitario”. Algunas acciones posibles en esta línea se vinculan con campañas publicitarias que brinden herramientas de estimulación lingüística y orienten a padres y cuidadores sobre la importancia del desarrollo del vocabulario infantil para los procesos futuros de lectoescritura con algunas orientaciones generales (hablarles a los niños como interlocutores válidos; no replicar el lenguaje infantil —aunque esto es afectivamente muy atractivo—, tomar la palabra del niño y reformular, por ejemplo, si usa *guauguau* para referirse a un perro se puede reformular la expresión como: “claro, el *guauguau* es el perro”; usar oraciones cortas y completas con ajustes a la capacidad de entendimiento del niño en cuanto al vocabulario y el contenido de la formulación; pronunciar con buena dicción y el tono adecuado a la intervención; etcétera); con el lenguaje oral, en particular (fomento de juegos verbales, como canciones infantiles y de cuna, rimas, trabalenguas, adivinanza, etcétera; juegos simbólicos y de dramatización con intercambio de roles; enseñanza de nuevas palabras nombrando las acciones que se realizan, tanto las que realizan los niños, como las del adulto; uso de variedad gramatical de palabras: sustantivos y sus sinónimos, variedad de adjetivos, verbos de precisión; etcétera).

Con respecto al lenguaje escrito (participar de espacios de lectura tanto como oyentes como lectores activos: identificar paratextos, anticipar situaciones, inferir explicaciones o justificar respuestas con elementos

explícitos del texto, entre otras estrategias posibles; familiarizar a los niños con las prácticas letradas de la familia: la lista del supermercado, pasajes/tarjetas de transporte público, los mensajes intrafamiliares que circulan en papel, entre otros).

4. En cuanto a la formación docente y la didáctica específica que corresponde a la alfabetización temprana, inicial y avanzada, se sugiere sostener y profundizar los estudios y la formación acerca del “conocimiento del código” en tanto enseñanza explícita de la conciencia fonológica (correspondencia grafía/fonema, segmentación de sílabas, identificación y segmentación de fonemas, entre otros aspectos), considerando que la evidencia señala que manipular conscientemente las partes del código escrito es un predictor clave en el aprendizaje de la escritura y la comprensión lectora (Bravo, Vilallón y Rellana, 2002; Villalón, Bedregal y Figueroa, 2008), sin que esto implique —de ninguna manera— dejar de lado las prácticas sociales y culturales que atañen a la comunicación, en general, y la oralidad, lectura y escritura como capacidad fundamental, en particular.

5. En línea con lo anterior, para próximas acciones e intervenciones se sugiere considerar el desarrollo de la oralidad como objeto de estudio con el fin de conocer y profundizar en acciones que fortalezcan la alfabetización inicial a partir del desarrollo del vocabulario y la capacidad de contar historias (Bruner, 2013) como capacidades fundamentales de la adquisición del lenguaje que facilitan los procesos de aprendizaje en torno a la comprensión lectora.

¹³Enmarcadas en el PROGRAMA PROVINCIAL DE FORTALECIMIENTO EDUCATIVO TERRITORIAL (FoET) se entiende por CLE a los espacios de trabajo mancomunado para garantizar el derecho a aprender y fortalecer la educación en cada uno de los territorios. Recuperado de: <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/07/Presentacion-Foet-v10.pdf>

¹⁴Estrategias posibles para fortalecer los procesos de alfabetización en Ed. Primaria y Secundaria [Documento de texto]. Disponibles en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGPEyPE/estrategias-posibles-prisma.php>

¹⁵www.curriculumcordoba.ar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argentina. (s.f.). Plan Nacional de Alfabetización. Recuperado en <https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/plan-nacional-de-alfabetizacion>

Argentina [Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa]. (s.f.). *Resultados Jurisdiccionales. Aprender 2023 - Primaria Córdoba*. Secretaría de Educación. Ministerio de Capital Humano. República Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2024/07/informe_jurisdiccional_cordoba.pdf

Bravo, L.; Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psyke*, 11(1). <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19635>

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.

Córdoba. (2024a). *Plan Jurisdiccional de Alfabetización. Córdoba. Anexo RES. CFE n° 471/2024*. Secretaría de Educación. Ministerio de Capital Humano. República Argentina. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/com-promiso-alfabetizador/2024/doc/plan-compromiso-alfabetizador-cba-res-cfe-471-2024.pdf>

Córdoba. (2024b). Res. 99/2024 de aprobación de Convenio marco de adhesión y plan anual de Coordinación Local de Educación —CLE— según Decreto Provincial n.° 66/2024. Ministerio de Educación. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/03/RES-M-99-2024-1.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2024). *Plan de desarrollo educativo provincial 2024-2027 (con proyección 2033)*. Disponible en: <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/07/LITERATURA-Plan-de-Desarrollo-Educativo.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2026). *Plan de desarrollo educativo provincial. Políticas priorizadas: Metas 2027*.

<https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2026/02/LITERATURA-Plan-de-metas.pdf>

García G., P. (2018). ¿Qué funciona en educación para reducir las brechas socioeconómicas tempranas en lectura? Evidencia desde revisiones sistemáticas y plataformas What Works. *Evidencias*, 41. Ministerio de Educación, Centro de Estudios. Santiago, Chile.

Orellana García, P., Valenzuela Hasenohr, M. F., Pezoa Sandoval, J., & Villalón Bravo, M. (2022). Competencia Narrativa: Evidencias de Validez para la Estandarización de su Evaluación en Niños Chilenos. *Psyke*, 31(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22067>

Rivas, A.; Duenas, X. y Vinacur, T. (2025). *Políticas de alfabetización inicial en América Latina: un mapa de las acciones en curso*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Prácticas intransables para favorecer el lenguaje y alfabetización en NT1 y NT2*. Ministerio de Educación, División de Políticas Educativas, Departamento de Gestión Curricular y Calidad Educativa.

Villalón, M.; Bedregal, P. y Figueroa, V. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Digitalía Hispánica. https://bibliotecadigital.uchile.cl/permalink/56UDC_INST/25canv/alma991007639498303936

Andrea Marcela Fazio	Diplomada Superior en Gestión Educativa, Licenciatura en Gestión Educativa. Investigadora perteneciente al Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) y a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).
Carina Andrea Gattone	Doctora en Educación de la Universidad Católica de Córdoba (UCC) e investigadora perteneciente al Instituto de Formación Docente del Instituto de Enseñanza Secundaria y Superior (IESS).
Carlos Alberto Viotti	Profesor en Ciencias Económicas, Maestrando en Pedagogía e investigador perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Delia Edith Caballini	Profesora Superior en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) con postítulo de actualización de la misma universidad. Técnica universitaria en gestión de instituciones educativas por la Universidad Nacional de Villa María. Investigadora por la UNRC.
Erika Yohana Bocanovich	Especialista en Docencia Universitaria e investigadora perteneciente al Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar; a la Secretaría de Ciencia y Tecnología y a la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Juan Domingo Díaz	Licenciado en Ciencias de la Educación e investigador perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
Sergio Alejandro González	Doctor en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (UCC) e investigador en la misma institución.

Además esta producción fue posible con el acompañamiento y supervisión de:

Silvia Karina Lanza	<i>Moderadora.</i> Licenciada en Letras Modernas; Maestranda en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Perteneciente a la Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y tecnologías en Educación, Ministerio de Educación, Córdoba".
Natalia Soledad Quinteros	<i>Referente técnica</i>

El Compromiso Alfabetizador Córdoba y la mejora continua

Aprender a leer y escribir a la edad adecuada es, en una sociedad democrática, una cuestión de derechos. Sobre esa premisa avanza el Compromiso Alfabetizador Córdoba, la política que la Red Provincial de Investigación Educativa analizó en clave comparada con experiencias de Chile, de cuyo análisis se extrajeron cinco recomendaciones para la política pública. Conversamos con **Gabriela Peretti, Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación**, que responde, una a una, a las recomendaciones que esbozaron las y los investigadores.

El artículo pone el foco en el afán de mejora continua como uno de los rasgos más significativos de la política pública. ¿Se reconocen en esa lectura?

Nos reconocemos. Ese afán enraíza, con profundidad, en la mirada que tenemos sobre la escuela y su perfectibilidad al definir nuestro ecosistema de enseñanza y aprendizaje en relación con la Escuela Posible. La alfabetización, entendida en el sentido amplio y múltiple que propone el Compromiso, es siempre un proceso complejo, multidimensional, que requiere ser revisitado una y otra vez en sus acciones, programas y definiciones. Por eso valoramos las cinco recomendaciones y les respondemos con atención a lo que los propios investigadores proponen.

La primera recomendación pide mayor visibilidad del Compromiso y sus acciones, con especial mención al Programa M+M Maestra/o + Maestras/os, ¿están de acuerdo con esta recomendación?

El eje 1 del Compromiso plantea el alcance comunitario de la alfabetización, y es el foco de ese señalamiento. Cuando el gobernador Martín Llaryora firma el Compromiso Alfabetizador se pone en agenda una conversación que va mucho más allá de los métodos y enfoques, porque aprender a leer y escribir a la edad adecuada, con comprensión, es un derecho vinculado a la libertad y a las oportunidades de aprender a lo largo de la vida. Ese gesto de fuerza simbólica se replicó luego con los distintos actores que se sumaron, y tuvo especial repercusión en las Coordinaciones Locales de Educación: en ese marco ya se firmaron más de 300 compromisos públicos, locales y situados. En cuanto al Programa Maestro/a más Maestros/as, es un programa con un fuerte reconocimiento de organismos internacionales, como el Banco Mundial, que en ocasiones pidió expresamente su inclusión en conferencias sobre buenas prácticas. Y respecto de su visibilidad, el Ministerio está trabajando en una renovación integral de su página web, lo que dará mayor difusión a programas como este. Asimismo, se trabaja en el desarrollo de estrategias que permitan visibilizar el programa por fuera del Sistema Educativo, con el fin de llegar a otros públicos.

La segunda recomendación destaca el valor estratégico de los dispositivos de monitoreo y evaluación, en particular de la Prueba Prisma de Fluidez y Comprensión Lectora, para el fortalecimiento de las prácticas áulicas. ¿Qué lugar ocupa en este programa?

Es una fortaleza estratégica. El carácter censal por escuela y nominal de la prueba permite obtener información de valor para la toma de decisiones pedagógicas de manera prácticamente inmediata.

La alfabetización digital en la formación docente continua: fundamentos para una política pública provincial

Fundamentos y alcances

En el marco de la Red Provincial de Investigación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se presenta el estudio denominado *La alfabetización digital en la formación docente continua: fundamentos para una política pública provincial*. Este trabajo tiene como objetivo caracterizar la presencia de la alfabetización digital en las propuestas de formación docente continua en la provincia de Córdoba, considerando las políticas implementadas para su promoción. Es necesario, entonces, una caracterización precisa de estas ofertas que permita orientar acciones formativas acordes con las prioridades vigentes del sistema educativo provincial.

Esta Investigación se inscribe en el Plan de Desarrollo Educativo 2024–2027 (con proyección 2033) (Ministerio de Educación, 2024), específicamente en su Eje 5: *Tecnologías en la Educación*, bajo la línea “Profundizar y ampliar el desarrollo de contenidos, estrategias de enseñanza y herramientas orientadas a garantizar la alfabetización digital y la computacional” y “Desarrollar dispositivos de formación docente para potenciar las competencias digitales y computacionales y ampliar el uso de los recursos tecnológicos disponibles en las instituciones”. Además, en la prioridad que aduce a Fortalecer el desarrollo profesional docente (formación inicial y continua, carrera docente y condiciones de desempeño) para la mejora de las prácticas educativas correspondiente al Eje 10 de *Formación inicial y continua*.

Desde esta perspectiva, la alfabetización digital constituye un eje central para el desarrollo profesional docente en la actualidad. Aún así, persisten interrogantes respecto de cómo se integra realmente en las propuestas formativas vigentes. Se observa, en este sentido, la necesidad de analizar de qué modo estas instancias incorporan contenidos y prácticas vinculadas a la alfabetización digital, qué concepciones y sentidos subyacen en dichas propuestas y cuáles son las competencias y habilidades que efectivamente se promueven.

Esta situación se complejiza aún más debido a la gran cantidad y diversidad de ofertas formativas vinculadas a la tecnología, que no permite evidenciar con claridad si dichas propuestas cubren efectivamente las necesidades actuales de la formación docente continua.

Para el presente estudio, se analizaron los marcos normativos vigentes, los lineamientos de la política pública y la inclusión de esta temática en documentos curriculares y propuestas formativas. Se construyó un instrumento de observación con dimensiones y preguntas orientadoras que permitió indagar cómo se enuncia la alfabetización digital, qué articulaciones establece con la política educativa, qué prioridades evidencia, qué dimensiones: didáctica, crítica o político-pedagógica se expresan, y qué fortalezas, tensiones o vacancias aparecen.

En este estudio, la alfabetización digital se entiende en un sentido amplio (ver [Anexo Marco Teórico](#)), que articula dimensiones técnicas (uso y acceso a tecnologías), pedagógicas (integración didáctica en la enseñanza), críticas (análisis de sus efectos, sesgos y riesgos) y político-institucionales (condiciones, normativas y articulación de políticas). Esta definición orienta las dimensiones analíticas del trabajo y permite leer de manera integrada las distintas propuestas de formación docente continua.

Se espera que los hallazgos de este estudio contribuyan de manera significativa a las líneas prioritarias de la política educativa de la provincia, particularmente en lo referido al fortalecimiento del desarrollo profesional docente. Al ofrecer una caracterización precisa de cómo se incorpora la alfabetización digital en la formación docente continua, este trabajo puede orientar el diseño de ofertas formativas que promuevan el desarrollo de habilidades prioritarias y estrategias pedagógicas actualizadas, acordes con las demandas reales del sistema educativo y los desafíos que plantea la cultura digital.

Enfoque y diseño metodológico del estudio

El estudio se basa en un análisis documental, sistemático y crítico de fuentes secundarias, lo que incluye documentos curriculares, normativos y de política educativa vinculados a la formación docente continua en la Provincia de Córdoba. La elección no sólo permite caracterizar la presencia de la alfabetización digital en las propuestas formativas, sino también identificar vacancias, superposiciones y tensiones normativas entre documentos. Este enfoque facilita reconocer cómo se articulan —o no— las políticas vigentes y qué aspectos requieren fortalecerse. Su pertinencia en el campo de la gestión pública radica en que facilita diagnósticos precisos, la evaluación de políticas vigentes y la identificación de brechas y oportunidades para el diseño de nuevas acciones, constituyendo así un recurso ágil, económico y sostenible para orientar decisiones estratégicas.

En este marco, el análisis se focaliza en las propuestas de formación continua emitidas por organismos públicos, privilegiando los trayectos de corta duración por su carácter masivo, incluyendo talleres, seminarios, ateneos y cursos. Para la selección del corpus, se consideran aquellas propuestas de alcance amplio y con un enfoque explícito en la alfabetización digital y la reflexión pedagógica sobre el uso de tecnologías, excluyendo los materiales centrados en la enseñanza de ciencias de la computación y programación. Finalmente, se priorizan las ofertas más recientes, en tanto se supone expresan con mayor claridad la continuidad, actualización y proyección de las políticas ministeriales vinculadas con la cultura digital, la innovación pedagógica y el desarrollo profesional docente en el contexto provincial actual. Además, se le otorgó mayor relevancia a aquellas propuestas en las que tuvieran una vinculación cercana al Ministerio de Educación de la Provincia¹.

Para avanzar en el análisis, se desarrolló un instrumento de observación que privilegió siete dimensiones con indicadores y preguntas orientadoras para poder abordar los documentos. El instrumento completo también puede verse en el [Anexo Marco Metodológico](#). A continuación presentamos las dimensiones:

- Definición y sentidos de la alfabetización digital (o alfabetismos múltiples/aumentados): cómo se define o usa la expresión "alfabetización digital", "competencias digitales", "cultura digital". Como destreza técnica, derecho ciudadano, requisito laboral para los trabajos del mañana o capacidad crítica/ética o vinculada al aprendizaje, a la innovación o a la inclusión.
- Propósito y continuidad de política pública en articulación institucional: finalidades declaradas de la política de formación. Menciones a innovación pedagógica, ciudadanía digital, inclusión educativa, competitividad, transformación digital del sistema.
- Modelo pedagógico y su dimensión transformadora: lógica educativa que orienta la propuesta formativa.
- Dimensión técnica e instrumental: conjunto de habilidades, recursos y condiciones materiales necesarias para acceder, usar y mantener las tecnologías digitales en contextos educativos.
- Dimensión crítica: Capacidad para analizar las tecnologías desde perspectivas éticas, políticas y culturales. Además de poder analizar, evaluar y cuestionar los contenidos y tecnologías digitales, entendiendo sus sesgos, intereses y efectos sociales.
- Acceso y brecha digital (inclusión-exclusión docente): Desigualdades en el acceso, participación y apropiación de la cultura digital. Identificación de tensiones, brechas o desafíos en los documentos según las dimensiones del marco (técnica, social, crítica, cultural).
- Inteligencia Artificial, autoría y veracidad: presencia de la IA en la formación docente y reflexión sobre sus implicancias pedagógicas.

¹En el Anexo Marco Metodológico puede verse la lista completa de la primera indagación a la oferta formativa, en la que se registraron noventa y cuatro (94) propuestas, dentro de las que se abordaron en profundidad dieciocho (18) – que se encuentran sombreadas –, junto a los diseños y marcos curriculares que ayudaron en la tarea de identificar puntos claves. Código QR en [REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS](#).

Perspectivas teóricas para comprender la alfabetización digital

La alfabetización digital constituye hoy un componente central del desarrollo profesional docente y una condición indispensable para garantizar el derecho a la educación en contextos atravesados por crecientes transformaciones tecnológicas, sociales y culturales. Lejos de reducirse al dominio instrumental de dispositivos o aplicaciones, la literatura contemporánea la define como un conjunto complejo y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas socioculturales que permiten a las personas participar de manera crítica, creativa y ética en entornos digitales (Cassany, 2004; Buckingham, 2008). En esta línea, Castells (1999, 2001) señala que la expansión de la sociedad red, reorganiza los modos de producir, circular y apropiarse de la información, generando nuevas demandas educativas que obligan a repensar el rol docente y las formas de enseñar y aprender.

Las discusiones actuales sobre alfabetización digital enfatizan su carácter multidimensional. Incluye habilidades técnicas, pero también comprensión crítica de los lenguajes digitales, gestión de la información, participación en comunidades en línea, producción de contenidos y lectura ética de los entornos algorítmicos que median la vida cotidiana. En este sentido, Buckingham (2008) advierte que alfabetizar digitalmente implica formar ciudadanos capaces de analizar los medios, identificar sesgos, comprender las lógicas de las plataformas y producir mensajes en diversos formatos. Asimismo, propuestas como la de Hinrichsen y Coombs (2013) amplían la mirada hacia dimensiones como la decodificación, el uso funcional, la participación, la crítica y la transformación, destacando que la alfabetización digital es una práctica situada que se construye en diálogo con los contextos educativos y sociales.

Diversos organismos internacionales coinciden en la importancia estratégica de la alfabetización digital para el desarrollo educativo. UNESCO (2024) y OEI (2024) la reconocen como una competencia esencial para garantizar inclusión y mejorar las prácticas pedagógicas, destacando que la formación docente en este campo es clave para una transformación educativa sostenible). En la misma línea, el BID y el Banco Mundial (2022)

impulsan inversiones y programas orientados a fortalecer la transformación digital en América Latina, subrayando su impacto en la equidad y el desarrollo. Por su parte, la International Computer Driving Licence (2025), o también conocida como ICDL Foundation, aporta estándares internacionales para certificar competencias digitales y asegurar la calidad y pertinencia de la formación.

De manera complementaria, Fernández-Enguita (2023) y Grasso, Pagola y Zanotti (2024) destacan que los sistemas educativos enfrentan el desafío de reducir brechas digitales estructurales y de uso. Estas brechas no se limitan a la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino que incluyen desigualdades en la apropiación, en las prácticas culturales y en las competencias necesarias para desenvolverse en entornos digitales complejos. La formación docente continua adquiere así un papel estratégico, no solo para el desarrollo profesional de las y los educadores, sino también como condición para garantizar equidad educativa.

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) profundiza la necesidad de actualizar los marcos de alfabetización digital. La IA introduce desafíos vinculados a la autoría, la veracidad, los sesgos algorítmicos, la protección de datos y la habilidad para supervisar críticamente sistemas generativos. Autores como Scasserra (2022) y García San Martín (2023) señalan que estas tecnologías exigen nuevas formas de alfabetismo aumentado, donde la comprensión crítica de los algoritmos y de sus impactos sociales se vuelve un componente esencial de la formación docente. En síntesis, la alfabetización digital en la formación docente continua debe ser entendida como un proceso permanente de actualización que articula dimensiones técnicas, pedagógicas, críticas y éticas. Requiere políticas sostenidas que integren marcos conceptuales claros, propuestas formativas coherentes, acompañamiento institucional, condiciones materiales adecuadas y estrategias de inclusión digital. Solo en este entramado la alfabetización digital puede consolidarse como una herramienta para fortalecer la profesión docente y ampliar las oportunidades de aprendizaje en la escuela contemporánea.²

²Para acceder al escrito completo del Marco Teórico pueden ingresar al Anexo Marco Teórico. Código QR en REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Hallazgos sobre la alfabetización digital docente en la provincia de Córdoba

El análisis documental evidencia que la alfabetización digital en la provincia de Córdoba se presenta como un campo en expansión, pero aún con configuraciones heterogéneas y desafíos significativos para consolidarse como política educativa integral. En primer lugar, la noción de alfabetización digital aparece con una notable amplitud conceptual, abarcando perspectivas instrumentales, críticas, disciplinares y de ciudadanía digital, lo que genera una diversidad de enfoques difíciles de sistematizar sin un marco común que oriente su interpretación y aplicación en la formación docente continua.

Asimismo, se observa que la oferta de formación continua en tecnologías es amplia y rica en propuestas, pero se encuentra distribuida en instituciones con diversidad de enfoques y dinámicas, lo que deriva en un escenario de dispersión que dificulta visualizar el mapa completo de oportunidades formativas y comprender la especificidad de cada propuesta. Esta fragmentación afecta especialmente la posibilidad de que los docentes construyan trayectorias formativas fortalecidas y de calidad, ya que las propuestas presentan niveles de profundidad y requisitos dispares, y en muchos casos no explicitan las expectativas o saberes previos necesarios para cursarlas.

El estudio también muestra que, si bien los marcos curriculares provinciales exhiben una fundamentación político-pedagógica sólida, la dimensión didáctica no siempre aparece desarrollada con la misma claridad. En varias propuestas formativas se advierte una débil articulación entre la reflexión crítica y los modos concretos de integrar tecnologías en la enseñanza, lo que genera tensiones entre enfoques excesivamente teóricos y otros centrados sólo en el uso técnico de herramientas.

Esta falta de continuidad entre niveles de análisis dificulta que las propuestas formativas logren modelar los modos de enseñanza que se pretende promover en las escuelas.

Si bien el lineamiento político vigente, promueve la actualización del equipamiento y la profundización en la apropiación de las tecnologías digitales en todos los niveles y modalidades, las y los investigadores analizan que podrían emerger vacancias vinculadas a ciertas condiciones institucionales necesarias para sostener procesos de alfabetización digital: como la conectividad garantizada, disponibilidad de dispositivos, tiempos institucionales que puedan destinarse a la formación, y acciones que potencien el rol del equipo directivo como acompañante clave promoviendo a la vez un liderazgo distribuido en la inclusión de la alfabetización digital de manera situada.

Estos aspectos se configuran como factores potenciales para promover una transformación educativa sostenida, en tanto podrían favorecer la consolidación de mejoras que perduren en el tiempo y se institucionalicen. De este modo, las instancias de formación no quedarían circunscritas al plano individual, sino que podrían proyectarse como prácticas pedagógicas compartidas, capaces de generar transformaciones significativas a nivel institucional.

En conjunto, estos hallazgos permiten comprender que, aunque existe un ecosistema formativo diverso y en crecimiento, aún persisten desafíos conceptuales, institucionales y didácticos que limitan la consolidación de una política educativa articulada en materia de alfabetización digital docente.

Recomendaciones para la política educativa

A partir del análisis realizado, se reconoce la importancia de continuar ordenando y organizando el amplio caudal de oferta formativa existente. La implementación de jornadas, la producción de documentos periódicos con novedades y el relevamiento de datos respecto a las propuestas de formación vigentes contribuirán así a fortalecer la comunicación entre los distintos espacios y, al mismo tiempo, a mejorar la calidad de la formación ofrecida. En este marco, las acciones impulsadas por el Ministerio se podrían orientar a la articulación, la promoción y la provisión de información y acompañamiento necesarios para enriquecer la formación en toda su amplitud.

En términos generales, se propone avanzar en la organización y articulación de la formación docente continua en materia de tecnología en la provincia de Córdoba, con el propósito de contribuir tanto a la profesionalización docente como a la alfabetización digital en las escuelas. Este enfoque podría, a su vez, favorecer que cada docente logre mapear su propia trayectoria formativa y orientar de manera más estratégica sus decisiones.

A continuación, se presentan recomendaciones concretas y viables basadas en los hallazgos del estudio, cuya lectura se sugiere de manera progresiva, dado que cada una de ellas retoma y profundiza la anterior, configurando un conjunto articulado de lineamientos para el fortalecimiento de la alfabetización digital.

1. Definir un marco provincial de alfabetización digital docente. Se recomienda formular un marco provincial común que contenga ejes organizadores comunes, operativos y homologados, que estructuran el conjunto de ofertas formativas y explicitan qué dimensiones de la alfabetización digital abordan. Este marco debería contemplar la complejidad del concepto e incluir dimensiones técnicas, pedagógicas, críticas, culturales y éticas.³

En este sentido, se acercan tres ejes posibles que permitan contemplar la diversidad de propuestas y las distintas aristas de la alfabetización digital. Si bien

estas dimensiones dialogan e interactúan entre sí, se ordenan de la siguiente manera en función de la prevalencia de cada una sobre las otras:

1- Comprender las tecnologías digitales; incluye conocer qué son, cómo funcionan y cómo se insertan en la cultura. Esta dimensión sugiere pensarlas desde una perspectiva ética, socio-técnica, sustentable y de ciudadanía en entornos digitales. Supone atender las habilitaciones y las obstaculizaciones que las tecnologías generan en los planos social, económico y ético, incorporando nociones como *condiciones de producción tecnológica, sesgos algorítmicos, veracidad, seguridad digital, modelos de negocios de plataformas y las implicancias ciudadanas de la vida digital*. Implica analizar qué mundo producen, con qué costos sociales y ambientales, y qué formas de participación habilitan o restringen.

2- Usar las tecnologías digitales; incluye el uso de manera instrumental y operativa. Refiere al desarrollo de habilidades básicas y avanzadas de uso de hardware, software, gestión de la información, comunicación y producción de contenidos multimodales.

3- Apropiación pedagógica y disciplinar de las tecnologías digitales. Incluye el uso didáctico, situado y reflexivo de las tecnologías para enseñar y aprender. Esta perspectiva permite que la formación docente trascienda los tutoriales o la actualización técnica, promoviendo prácticas reflexivas, colaborativas, creativas y emancipadoras.

2. Establecer nivelaciones y trayectorias formativas ampliadas Ofrecer itinerarios progresivos (nivel básico - intermedio - avanzado) y clasificar las propuestas según complejidad y saberes previos. Esto permitirá evitar la deserción por

³Ver detalles de cada una en el Anexo Marco Teórico. Código QR en REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

desajuste entre expectativas y contenidos, garantizar continuidad pedagógica y mejorar la autogestión en el desarrollo profesional del docente.

3. Articulación interinstitucional y base de datos unificada

En el marco de la creación del sistema de formación docente continua se sugiere desarrollar una plataforma provincial única que concentre la información sobre todas las propuestas de formación continua en alfabetización digital. Esta base integrada de ofertas formativas tendría como finalidad ordenar el territorio pedagógico de la formación docente, facilitar la planificación, y poner a disposición indicadores de seguimiento e impacto para la mejora de las políticas vinculadas a la profesionalización docente.

4. Construir y socializar lineamientos de calidad para el diseño de propuestas formativas

Establecer criterios provinciales para el diseño pedagógico de todas las formaciones en alfabetización digital, que incluyan: estándares mínimos de accesibilidad, consideraciones metodológicas acerca de las actividades, integración de IA con perspectiva ética, criterios de evaluación, uso de plataformas confiables y seguras, estímulo a la creatividad y la resolución de problemas. Esto contribuirá a mejorar la consistencia y calidad transversal de la oferta.

5. Recuperar la dimensión didáctica como puente entre lo instrumental y lo crítico

Dentro de los lineamientos de calidad, se propone prestar especial atención a los aspectos metodológicos de la formación. Promover propuestas que integren reflexión crítica, uso concreto de tecnologías y diseño pedagógico situado. Esta recomendación responde a la necesidad de atender una vacancia en la formación, evitando la reproducción de propuestas que se inscriban en alguno de dos extremos: aquellas centradas exclusivamente en perspectivas reflexivas que no logran traducirse en acciones o proyectos con impacto en las prácticas escolares, y aquellas de carácter estrictamente instrumental, estructuradas como tutoriales de uso de herramientas

digitales, despojadas de experiencias concretas y sostenidas en miradas acríicas o celebratorias de la tecnología.

Esto podría fomentar dispositivos formativos que culminen en proyectos situados por escuela, investigaciones contextualizadas, experiencias de aula con tecnologías, actividades interdisciplinarias con impacto directo en los aprendizajes.

6. Fortalecer el rol de los equipos directivos como mediadores del cambio

Promover programas de formación y acompañamiento para directivos, orientados a: gestión institucional de entornos digitales, conducción pedagógica del cambio tecnológico, diseño de proyectos institucionales con tecnologías, uso estratégico de la información educativa y liderazgo para la innovación.

Esta recomendación se plantea con el propósito de fortalecer el rol de los equipos directivos como actores clave en el acompañamiento de las trayectorias de formación docente continua en alfabetización digital. De manera particular, se busca destacar la importancia de su participación activa en la generación, apertura y sostenimiento de acciones formativas situadas, entendidas como propuestas de desarrollo profesional que se construyen en y desde la realidad institucional.

7. Establecer criterios integrales de inclusión digital

Incorporar en la política formativa algunas condiciones que, al interior de las instituciones, puedan fortalecer las trayectorias formativas de los docentes en este aspecto. Para que la alfabetización digital tenga sentido formativo y no quede restringida a esfuerzos individuales, es necesario garantizar algunas cuestiones a atender: conectividad mínima asegurada, disponibilidad de dispositivos, software accesible, tiempos institucionales para formación, acompañamiento a trayectorias docentes discontinuas. La alfabetización digital crítica sólo puede construirse allí donde existan condiciones materiales y simbólicas para hacerlo.

Conclusiones

El análisis de la vasta oferta de formación en el campo de las tecnologías permite subrayar algunos aspectos: por un lado que la temática es de gran actualidad, que debe seguir siendo una prioridad en los procesos formativos no solo en términos del acceso al uso de las diversas y novedosas herramientas y aplicaciones actuales, sino también en relación a un modo de vincularse con el aprendizaje permanente que requiere la velocidad de las transformaciones en las tecnologías en general y en las tecnologías digitales en particular. Es necesario seguir ofreciendo formación sobre tecnologías digitales, con las particularidades y el ordenamiento que sugerimos en las recomendaciones, a la vez proponer sostener una búsqueda permanente de las novedades con perspectiva crítica que permitan analizarlas y apropiarse de ellas en un sentido profundamente educativo y emancipador.

En las recomendaciones se señala la necesidad de que las propuestas de formación, tanto inicial como continua, sostengan en su propio diseño pedagógico y didáctico la expresión del contenido formativo convencidos de que “la forma” siempre es también contenido, principio que parece profundizarse en esta temática. Es necesario hablar de tecnologías digitales, usar tecnologías como herramientas y que las

tecnologías sean un recurso didáctico que transversalice la experiencia de los diferentes niveles del sistema educativo.

Dar continuidad y profundizar la línea política orientada la dotación de recursos, el acceso y la conectividad, entre otras para que no constituyan barreras a la implementación de propuestas que mejoren sustancialmente la experiencia formativa de las y los docentes y, en definitiva, de nuestras/os estudiantes. La evidencia analizada muestra que la alfabetización digital debería anclarse en una política sostenida y articulada, con continuidad, que ordene, unifique criterios y continúe garantizando condiciones institucionales para que la transformación pedagógica sea posible. Sin una estrategia común, las brechas se profundizan y la innovación queda fragmentada.

Las transformaciones que la política educativa provincial propone hoy requiere pensar a la escuela y su proyecto educativo como la unidad de trabajo y cambio, en este sentido se estima la necesidad de sostener estrategias que prioricen la escuela y el equipo directivo como espacio para que las transformaciones se enraicen en las singularidades de cada establecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BID & Banco Mundial. (2022). Transformación digital en la educación en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Buckingham, D. (2008). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263–276.
- CAF – Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe. (2024). Oportunidades de innovación pedagógica con asistencia de Inteligencia Artificial.
- Cassany, D. (2004). Lectura, escritura y alfabetización digital. UOC.
- Fernández-Enguita, M. (2023). La educación en la encrucijada digital. Ediciones Morata.
- Ferrarelli, M. (2021). *Alfabetismos aumentados y cultura participativa*. En Lion, C., Kap, M. & Ferrarelli, M. (2023). *Universidades desafiadas*. Revista Educación Superior y Sociedad, 35(2), 130–155.
- Figueroa, Pedro (2025). Nos cambiaron las preguntas. IA y Educación. Ebook.
- García San Martín, J. (2023). *Competencias digitales para la ciudadanía y la educación*. UNESCO.
- Grasso, M., Pagola, L. I., & Zanotti, A. (2024). *Edutics, analizando la cultura digital y sus impactos en la educación*. Historia del colectivo de trabajo. Serie Documentos – Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: <https://seriedocumentos.unvm.edu.ar/ojs/index.php/seriedocumentos/article/view/770/654>
- ICDL Foundation. (2025). Digital Literacy Standards Framework. ICDL.
- Hinrichsen, J., & Coombs, A. (2014). *The five resources of critical digital literacy: A framework for curriculum integration*. Research in Learning Technology, 21, 21334. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21334>
- Landau, M. (2008). Escuela y nuevos alfabetismos: desafíos en un mundo digital. Paidós.
- Lion, C., Kap, M., Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 35(2), 130–155. Doi:10.54674/ess.v34i2.768
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2024). *Plan de desarrollo educativo provincial 2024–2027 (con proyección 2033)*. Disponible en: <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/07/LITERATURA-Plan-de-Desarrollo-Educativo.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2026). *Plan de desarrollo educativo provincial. Políticas priorizadas: Metas 2026–2030*. Disponible en: <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2026/02/LITERATURA-Plan-de-metas.pdf>
- Morduchowicz, R. (2023). UNESCO. La inteligencia artificial ¿Necesitamos una nueva educación?
- OEI. (2024). Políticas de alfabetización digital en Iberoamérica: avances y desafíos. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Piscitelli, A. (2009, abril 29). *Presentando Nativos Digitales en la Biblioteca Alberdi (Tucumán)*. Filosofitis. Disponible en: <https://www.filosofitis.com.ar/2009/04/>
- Scolari, C. A. (2019, 19 de septiembre). *Entrevista a Néstor García Canclini: “La cultura digital cambia la lectura y los modos de estudiarla”*. Hipermediaciones. <https://hipermediaciones.com/2019/09/19/entrevista-a-nestor-garcia-canclini-la-cultura-digital-cambia-la-lectura-y-los-modos-de-estudiarla/>
- Selwyn, N. (2004). “Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide”. En *New Media & Society*, 6(3), pp. 341–362. Disponible en: <https://bit.ly/2MVvbybm>
- UNESCO. (2024). Competencias digitales para el siglo XXI: lineamientos para políticas públicas educativas. UNESCO.
- Vaillant, D. (2023). Pedagogía digital: más allá de la integración tecnológica. Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales. Siglo Veintiuno Argentina.
- White, D. y Le Cornu, A. (2011) Visitors and Residents: A new typology for online engagement. <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171>

ACCESO CÓDIGO QR

Anexo I – Marco metodológico
Anexo II – Marco teórico



Cecilia Pacce Rosato	Licenciada en Comunicación Social (UNC). Maestranda en Gestión de la Educación en Entornos Digitales de la Universidad Blas Pascal (UBP). Especialista en Tecnología Educativa (UBA y FLACSO). Perteneciente a la Universidad Católica de Córdoba.
Hanna Katherine Prytz	Profesora en Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Perteneciente a la Universidad Blas Pascal (UBP).
Ivana Belén Aguilera	Especialista en Docencia en Educación Superior. Perteneciente a la Secretaría de Ciencia y Técnica (SIGEVA) de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
Melisa Maina	Doctora en Estudios Sociales de América Latina (Orientación Socioantropología de la Educación). Especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Investigadora perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigadora del Centro de Investigación Aplicada y Desarrollo de la Educación de la Universidad Blas Pascal (UBP).
Mónica Yema	Licenciada en Educación. Doctora en Ciencias Sociales con mención en Educación. Perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente).
Nancy Beatriz Arias	Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Maestranda en Procesos educativos mediados por tecnologías e investigadora perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Natalia Tescione	Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina (mención en Socioantropología de la Educación). Ex becaria del CONICET. Docente del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales (IAPCS) de la Universidad Nacional de Villa María. Perteneciente a la Universidad Nacional de Villa María.
Natividad Farriol	Profesora en Historia. Maestranda en Antropología, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Perteneciente al Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), CONICET y UNC.
Nicolás Yamil Nasif	Licenciado y Profesor en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba.
Pablo Tenaglia	Licenciado y Técnico en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialización en Educación y TIC de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba.
Silvia Maria Paredes	Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Doctora en Estudios Sociales de América Latina. Línea de Investigación Socio-antropología de la Educación (CEA. UNC). Perteneciente al Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM).
<i>Además esta producción fue posible con el acompañamiento y supervisión de:</i>	
Melisa Sourenian	<i>Moderadora.</i> Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Forma parte del equipo de Tecnopresente de la Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación del Ministerio de Educación.
María Fernanda Villarreal	<i>Referente técnica</i>

La formación para el trabajo en la encrucijada de las modalidades del sistema educativo cordobés

estructura curricular,
certificación y vinculación
con el sector socio
productivo en el nivel
secundario

Sentidos, alcances y desafíos educación y la Formación para el Trabajo

La educación secundaria en la provincia de Córdoba ha experimentado una secuencia de modificaciones y reestructuraciones en los últimos años, resultando en la emergencia de nuevos formatos tanto institucionales como curriculares (Maturó, 2025). Las nuevas disposiciones ministeriales se han orientado a reinterpretar la finalidad del nivel, impulsando procesos de innovación, tal como se establece en la Resolución N° 83/2025. Un aspecto central de estas medidas es la potenciación de la Formación para el Trabajo, evidenciada en la promoción de certificaciones complementarias de Formación Profesional (FP) o Capacitación Laboral (CL).

La diversificación de los recorridos formativos mediante estas certificaciones ilustra un cambio de paradigma en la política educativa provincial, que no solo ajusta las funciones del sistema, sino que también implica una nueva concepción sobre el mundo laboral. Dicha transformación se inscribe en el marco normativo de la Ley de Educación Técnico Profesional (ETP) N° 26.058/2005 y la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2005, ambas disposiciones reafirman la trascendencia de la Formación para el Trabajo en el nivel secundario. En consecuencia, es crucial notar que la Formación para el Trabajo no queda circunscrita exclusivamente a la modalidad Educación Técnico Profesional, sino que se extiende y se vincula mediante diversas estrategias (trayectos específicos, convenios, orientaciones curriculares) a otras modalidades de la Educación Secundaria (como ser Jóvenes y Adultos, Rural o Especial y Hospitalaria, entre otras).

Ahora bien, como sostienen Bowman y Maturó (2025), se vuelve imprescindible dilucidar las diferencias conceptuales esenciales que existen entre la Formación Profesional, la Capacitación

Laboral y la Formación para el Trabajo para poder definir opciones curriculares por nivel y modalidad y las respectivas certificaciones profesionales acordes a determinados sectores productivos. Esta necesidad surge de la polisemia del vocablo "laboral", que en su sentido más extenso, alude a cualquier elemento o circunstancia asociada a la esfera del empleo. Consecuentemente, la Formación para el Trabajo:

(...) se constituye en un concepto complejo y dinámico que refiere, por un lado, a todas las habilidades, conocimientos y saberes socialmente necesarios, válidos y relevantes, que facilitan a los sujetos elegir, acceder, y/o permanecer en un trabajo, mejorar su desempeño en los ámbitos laborales y su desarrollo como ciudadano. Por otro lado, refiere a todas las instancias formativas formales y no formales que ofrecen esos conocimientos y esas herramientas indispensables para desempeñarse en el complejo mundo del trabajo, conformadas por variados actores, contextos, modalidades y estrategias, en los sectores tanto públicos como privados. (Bowman, 2020, p. 39).

Como sostiene Bowman (2019), un principio básico de la Formación para el Trabajo es que no se agota en la formación otorgada por el sistema escolar, sino que se trata de una formación que va "más allá de la escuela" (p. 100). Al respecto es necesario hacer algunas distinciones conceptuales, tal como precisa esta autora:

La Formación Profesional (FP) refiere a las instituciones de capacitación laboral, constituidas por cursos y trayectos que

preparan para ocupaciones específicas, una formación predominantemente práctica, estructurada en contenidos que pueden encadenarse. (...) La FP se orienta por un “criterio de profesionalidad” basada en el sector socio productivo y está referenciada a las condiciones socioeconómicas de un país ya que se inscribe y tiene su razón de ser en el mundo del trabajo y la producción y, a partir de ello, está fuertemente sesgada por las características del momento histórico por el que atraviese la relación capital/trabajo (Bowman, 2019, p. 100-101)

A partir de lo expresado, en el marco de este escrito se proponen, por un lado, plantear y problematizar la situación de la Formación para el Trabajo, exponiendo algunas tensiones surgidas en relación con el modo en que la Formación para el Trabajo interpela las configuraciones institucionales de la educación secundaria en Córdoba (educación técnico profesional y educación secundaria orientada) y algunas de sus

modalidades (educación especial y educación de jóvenes y adultos)¹ y la especificidad que adquiere (o debería adquirir) en cada una de ellas. Es preciso aclarar que, el presente análisis se centra exclusivamente en las escuelas comunes de la mencionada modalidad, y no contempla la experiencia de otras ofertas de la educación orientada como el Programa Avanzado de Educación Secundaria (PROA), las Escuelas Secundarias con Formación Profesional (ESFP) o el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 (PIT). Por el otro lado, a partir de dichas tensiones, los autores pretenden realizar una recomendación de política que consideran, contribuiría a un abordaje más articulado y pertinente de la Formación para el Trabajo en las diferentes modalidades del nivel secundario. Cabe destacar que tanto el análisis como las recomendaciones aquí vertidas toman como referencia central el Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027 (con proyección 2033) (Ministerio de Educación, 2024) y las Políticas Priorizadas Plan de Desarrollo Educativo, Metas 2027 (Ministerio de Educación, 2026), inscribiéndose de manera directa en los planteos y objetivos estratégicos de dichos documentos oficiales.

Acerca de la encrucijada productiva

La Formación para el Trabajo enfrenta hoy un punto de inflexión decisivo. Las transformaciones productivas y tecnológicas de los últimos años han modificado la naturaleza misma del trabajo y, con ello, los requerimientos de formación. En este escenario, la provincia de Córdoba, como otras jurisdicciones del país, transita una encrucijada entre políticas de empleo orientadas a la empleabilidad inmediata² y políticas educativas que buscan consolidar trayectorias formativas sostenibles³.

La cuestión de fondo no es sólo pedagógica, sino estratégica: definir si la Formación para el Trabajo en sus diferentes manifestaciones será una herramienta de adaptación o un motor de desarrollo. A la vez, este debate puede inscribirse en un marco más amplio como la teoría del desarrollo y la competitividad sistémica, la cual sostiene que las empresas no se fortalecen únicamente a partir del capital físico o financiero, sino del capital cognitivo y humano que logran movilizar.

Si bien este enfoque requiere una mirada crítica que contemple la consideración de factores esenciales como la distribución de la riqueza, las condiciones sociales y culturales, y las implicaciones ambientales de un crecimiento ilimitado; sigue siendo una herramienta analítica fundamental para justificar y estructurar la articulación estratégica de la Formación Para el Trabajo dentro de los sistemas educativos. En esa línea, la calidad de los sistemas de formación constituye un componente estructural de la competitividad regional. Reducir la Formación Técnico Profesional a programas de entrenamiento o capacitación funcionales al mercado significa perder de vista el verdadero objetivo de la Formación para el Trabajo el cual se propone generar sujetos capaces de comprender, innovar y transformar los procesos de los que forman parte. La distinción es sustantiva: entrenar no es formar.

¹Si bien el análisis se ha centrado en las modalidades mencionadas, se reconoce la relevancia de las otras modalidades de la Educación Secundaria que también abordan la Formación para el Trabajo: educación rural, educación artística, educación en contextos de privación de la libertad, educación intercultural bilingüe y educación domiciliaria y hospitalaria (Ley 9870). Se subraya entonces, para futuros estudios, la necesidad e importancia de establecer las articulaciones necesarias con actores y especialistas en cada modalidad para poder abordar su especificidad y así enriquecer el análisis del nivel de la escuela secundaria.

La capacitación reproduce procedimientos y rutinas; la educación, en cambio, desarrolla criterio, visión sistémica y capacidad de adaptación. La formación para la empleabilidad tiende a preparar a los individuos para insertarse en estructuras ya dadas, mientras que la formación técnica con enfoque de desarrollo busca que los futuros técnicos sean protagonistas de la innovación productiva, integrando conocimientos, valores y capacidades que les permitan actuar sobre su entorno. En otras palabras, el objetivo no es producir mano de obra adaptativa, sino capital humano con pensamiento estratégico y sentido de propósito en el trabajo.

La respuesta no puede ser un desplazamiento hacia una formación generalista desligada de los saberes técnicos. Bajo el argumento de la ‘formación para la ciudadanía’ o la ‘formación integral’⁴, se corre el riesgo de diluir la exigencia epistemológica y tecnológica que distingue a la educación técnica, provocando una pérdida de rigor y una devaluación de las credenciales profesionales (Ibarrola, 2016). La formación técnica debe ser amplia en visión, pero precisa en competencias; flexible en su enfoque, pero rigurosa en su contenido.

La Teoría del Desarrollo Estructuralista Latinoamericano, impulsada por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)⁵, demostró que la competitividad no se limita a la eficiencia microeconómica, sino que radica en la articulación efectiva entre los niveles macro, meso y micro del sistema productivo. Dentro de este esquema, y bajo el principio de la competitividad sistémica —edificada sobre los pilares interdependientes del conocimiento, la innovación y la articulación institucional—, la Educación Técnico Profesional se configura como

una política de desarrollo inherente. Esto se debe a su rol esencial en el fortalecimiento de las capacidades tecnológicas y organizacionales de las empresas y los territorios. Bajo esta premisa, la educación técnico profesional se posiciona como una pieza estratégica de la infraestructura del desarrollo, cuyo rendimiento impacta directamente en la productividad, la calidad y la sostenibilidad del tejido empresarial. Dentro de esta modalidad, como sostienen Lynch y Cavallini (2025), la instancia práctica de taller emerge como un espacio crucial de aprendizaje aplicado, donde el docente técnico opera como un mediador activo entre el saber académico, el conocimiento productivo tácito y la innovación local. Consecuentemente, el aula-taller se transforma en un laboratorio de convergencia, articulando demandas específicas del sistema empresarial con necesidades de formación práctica de las y los estudiantes. Para consolidar este circuito virtuoso de transferencia tecnológica y desarrollo de capital humano, la participación activa de las empresas es indispensable en el diseño curricular, el desarrollo de proyectos tecnológicos y el acompañamiento de la innovación educativa. De este modo, Formación para el Trabajo se convierte en un instrumento clave de política educativa en el marco de la promoción industrial y en una plataforma para la especialización.

La encrucijada productiva exige en la actualidad un nuevo contrato entre educación y trabajo. La formación para el desarrollo debe superar la dicotomía entre “empleabilidad” y “ciudadanía” y centrarse en un propósito compartido: crear valor económico y social a partir del conocimiento (Lynch y Cavallini, 2025). Si la Formación para el Trabajo logra posicionarse como política estratégica del sistema productivo y no como su apéndice, podrá formar sujetos que sean verdaderos actores del cambio.

² Tal es el caso de algunos programas provinciales como: Empleo +26 (<https://desarrolloyempleo.cba.gov.ar/programa-empleo-26/>), Programa Primer Paso (PPP) (<https://desarrolloyempleo.cba.gov.ar/ppp/>), Programa de Inserción Laboral (PIL: <https://desarrolloyempleo.cba.gov.ar/seccion/pil/>).

³ Cabe retomar aquí el programa TransFORMAR@Cba (Res. N.º 452/2024) el cual propone una renovación curricular y didáctica de implementación gradual, orientada a fortalecer las trayectorias educativas mediante diversas innovaciones institucionales y transformaciones curriculares. En esta línea, el Nuevo Régimen Académico (Res. N.º 11/2025) promueve formas de organización más flexibles, instancias de evaluación formativa y estrategias de acompañamiento institucional orientadas a garantizar la continuidad, permanencia y egreso de los estudiantes.

⁴ Tal como se establece en los artículos 3 y 7 de la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058/2005 (2005).

⁵ Como expresa Sztulwark: “El surgimiento de las ideas estructuralistas sobre el desarrollo económico latinoamericano se remonta a fines de los años ‘40, cuando en los países de la región comenzaban a ser visibles las implicancias de un nuevo cambio estructural: el paso de un estilo de desarrollo orientado.

Educación Secundaria

Técnico Profesional

La educación secundaria técnico profesional –la cual institucionaliza su propuesta formativa en las históricas escuelas técnicas– a diferencia de otras ofertas de educación secundaria, tiene el objetivo de asegurar una formación integral, combinando el desarrollo de ciudadanos responsables a través de una formación general con una formación técnica específica direccionada a una futura inserción profesional⁶. Su propuesta formativa se enfoca en establecer un vínculo directo y sólido con el mundo laboral y el entramado socio-productivo local. La meta final es que cada egresada/o adquiera competencias profesionales de alta calidad que serán certificadas en un título habilitante de Técnico en una especialidad (sector socio-productivo). Una formación que se sustenta tanto en un conocimiento general robusto como en una especialización técnica actualizada que no sólo debe responder a las necesidades actuales del mundo del trabajo, sino que también debe anticipar las futuras demandas del mismo, incorporando los avances de la ciencia y la tecnología.

Para materializar este propósito, la Educación Técnico Profesional organiza sus propuestas formativas en el marco de los criterios establecidos por la normativa nacional vigente. En este sentido, se orienta a desarrollar procesos formativos que articulan de manera sistemática la formación teórica con la práctica, en vinculación con el estudio, el trabajo, la producción y la investigación. Asimismo, los diseños curriculares se estructuran en torno a perfiles profesionales y trayectorias formativas progresivas, que integran saberes de la formación general, científico-tecnológica y técnica específica. Del mismo modo, se prevé el desarrollo de prácticas

profesionalizantes y de entornos formativos que vinculan a las instituciones educativas con el sector socio-productivo.

Cabe destacar que si bien la educación secundaria técnico profesional se originó con una marca identitaria ligada a la formación de mano de obra especializada (Gallart, 2006), la Ley de Educación Técnico Profesional significó una corrección de ese mandato inicial. Esta ley reconfiguró los perfiles de egreso, buscando formar profesionales que logren la autonomía de sus prácticas, evidenciada en la capacidad para desarrollar emprendimientos y asumir diferentes liderazgos laborales. Un pilar de esta transformación fue el Consejo Federal de Educación (CFE), que al reglamentar dicha ley por medio de los marcos de referencia⁷, no sólo resolvió cuestiones administrativas esenciales, sino que también garantizó la articulación de la Educación Técnico Profesional con el resto de las modalidades de la educación obligatoria. Complementariamente, la expansión, diversificación y especialización del sistema educativo, junto con las demandas socio-laborales, han llevado a robustecer la propuesta formativa de la escuela técnica, incorporando una sólida formación general que permite a sus egresadas/os un mejor y más amplio acceso, tanto al mundo laboral como a los estudios superiores.

Comprender esta especificidad de la Educación Técnico Profesional como modalidad dentro del sistema educativo es entender que la misma posee un mandato legal y pedagógico propio que busca impactar directamente en el desarrollo económico del país y que esta se constituye por

⁶Tal como se establece en el artículo 8 de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005): “La formación profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo.”

⁷Los marcos de referencia del Consejo Federal de Educación (CFE) son encuadres federales para la definición curricular jurisdiccional con el fin de homologar títulos, certificar competencias y ordenar las trayectorias formativas en el sistema educativo nacional.

excelencia como Formación para el Trabajo en el marco del sistema formal de enseñanza.

Lo que queda entonces por preguntarnos en el marco de las transformaciones actuales por las cuales atraviesa el sistema educativo cordobés, es: ¿Qué sentido adquieren las certificaciones complementarias de Capacitación Laboral y Formación Profesional en la escuela técnica? ¿Cómo se articulan en el marco de la progresión de habilidades profesionales según el perfil del

egresada/o?⁸ En esa línea se podría pensar que las certificaciones complementarias son la respuesta a una realidad social inevitable: la deserción temprana en la escuela técnica y la necesidad del ingreso temprano al mundo del trabajo. Sin embargo, nos encontramos ante un desafío pedagógico ineludible: que el certificado intermedio no sea sólo una lista de materias aprobadas, sino la acreditación para un desempeño laboral completo.

Educación Secundaria Orientada

La Formación para el Trabajo se formaliza en la educación secundaria orientada⁹ a través del espacio curricular Formación para la Vida y el Trabajo (FVT), impartido desde el 3° año del ciclo básico hasta la culminación del ciclo orientado (6° año). Contrario a una visión estrictamente laboral, el Diseño Curricular (Ministerio de Educación, 2018)¹⁰ considera la Formación para el Trabajo como:

(...) toda actividad creativa y transformadora que realizan los sujetos para satisfacer sus necesidades (...) incorporando también aquellas actividades de producción material y simbólica llevadas a cabo en el hogar y en los más diversos y variados espacios públicos (clubes, centros culturales, comunitarios, etc). (...) En definitiva, las finalidades de este espacio curricular se orientan a contribuir con la formación de personas capaces de comprender el mundo en su complejidad, valorar sus propias capacidades, desarrollar Provincia de Córdoba sus potencialidades, interactuar con otros,

afrontar los desafíos y operar las transformaciones necesarias para el desarrollo propio y de los demás en comunidad (p. 170).

En este marco, las Progresiones de Aprendizaje para Formación para la Vida y el Trabajo (Ministerio de Educación, 2025) establecidas en Currículum Córdoba¹¹ aportan un criterio de secuenciación y articulación de los saberes a lo largo de la trayectoria escolar, entendiendo el aprendizaje como un proceso de creciente complejidad y profundidad. Estas progresiones integran tres componentes —metas por ciclo, aprendizajes y contenidos, e indicadores de logro— que se conciben como una unidad y funcionan como herramienta para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas. En la asignatura Formación para la Vida y el Trabajo, los contenidos se articulan en cuatro ejes progresivos, uno por cada año, con diferentes énfasis para su abordaje: Sujetos, contextos e inclusión (3° año, enfocado en el desarrollo de capacidades y el emprendimiento); Intervención socio-comunitaria (4° año, promoviendo proyectos participativos socio comunitarios);

⁸Este interrogante permite analizar si las certificaciones en CL y FP operan como unidades de competencia que añaden densidad técnica al perfil de egreso, blindando el conocimiento especializado frente a la tendencia de generalización curricular. Un caso testigo es la certificación de Operador de Planta de Maní para un Técnico en Producción Agropecuaria en la región centro-sur de Córdoba: mientras el tronco común garantiza el saber de la producción primaria, la CL otorga la especificidad requerida por el eslabón industrial predominante en ese territorio. De este modo, la vinculación con el tejido productivo local no es solo un complemento, sino el factor de pertinencia que transforma una formación general en una calificación profesional efectiva.

Horizontes vocacionales y socio-ocupacionales (5° año, acompañando la concreción de intereses personales); e Intervención en ámbitos educativos y socio-laborales (6° año, única instancia donde se promueve la vinculación efectiva con el sector socio-productivo para la comprensión de dinámicas laborales). Las estrategias metodológicas sugeridas para su implementación están basadas en la pedagogía de la alternancia, lo cual supone una combinación de diferentes formatos (proyecto, trabajo de campo, ateneo), espacios (dentro y fuera de la escuela), tiempos (a veces en el horario de clase pautado, otras veces en horarios pautados según convenio con otras instituciones) y responsables de la enseñanza (docentes, referentes de la comunidad, profesionales, estudiantes, entre otros). Es preciso señalar que esta propuesta curricular no otorga una certificación específica complementaria al título secundario.

Ahora bien, en relación con la implementación de esta propuesta de Formación para el Trabajo en las escuelas secundarias orientadas, es importante señalar que en el Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027 (con proyección 2033) (Ministerio de Educación, 2024) se establece, como parte del Eje 1, la prioridad de “aumentar los niveles de certificación en la formación profesional y/o capacitación laboral” (p. 30). Se considera así necesario pensar en certificaciones complementarias de CL y FP, para lo cual es pertinente señalar algunas cuestiones que resultan interesantes indagar con mayor profundidad.

En primer lugar, sería importante indagar cuál es la especificidad de los contenidos y estrategias abordados en este espacio curricular por cada año de estudio. En segundo lugar, profundizar en cómo se desarrolla la vinculación de este espacio con las prácticas educativas y profesionalizantes. En este marco, resulta necesario indagar en las estrategias que adoptan tanto las instituciones educativas como la política educativa para promover la inserción de las y los estudiantes en ámbitos laborales¹². En esta línea, resulta importante destacar la política provincial emergente como las Coordinaciones Locales en Educación, enmarcadas en el Programa Provincial de Fortalecimiento Educativo Territorial (FoET), que buscan fortalecer las iniciativas de articulación con el mundo del trabajo, particularmente a través del Programa de Pasantías y Prácticas Educativas. En tercer lugar, se trata de un espacio curricular no vinculado a una disciplina específica, y la formación de base de las y los docentes para ejercer el cargo se habilita según la orientación del plan de estudio de cada institución educativa¹³, por lo cual cabe preguntarse de qué manera esta diversidad de trayectorias influye (o no) en las propuestas de enseñanza. Por último, sería interesante indagar en torno a otras experiencias vinculadas a la Formación para el Trabajo en la educación secundaria orientada que no se relacionan con el espacio curricular FVT sino con propuestas de enseñanza enmarcadas en otros espacios curriculares (por ejemplo, en los Espacios de Opción Institucional).

⁹Como se mencionó anteriormente, en el análisis de educación orientada no se incluyen las ofertas de PROA, PIT y ESFP.

¹⁰Cabe aclarar que en la renovación curricular impulsada por Currículum Córdoba se profundiza sobre las metas y progresiones de aprendizajes para la asignatura Formación para el Trabajo, pero no se retoma una definición de la misma tal como fue establecida en el Diseño Curricular 2018.

¹¹*Currículum Córdoba* es el desarrollo curricular del sistema educativo provincial, orientado a construir de forma participativa un currículum vivo, democrático y contextualizado.

¹²En los últimos dos años, la cantidad de estudiantes que realizaron pasantías y/o prácticas profesionalizantes ha aumentado considerablemente, partiendo de una línea de base de 4.500 estudiantes, alcanzando los 10.850 en el año 2024 y los 15.270 en el año 2025. Dato recuperado del indicador: Cantidad de estudiantes de los últimos años de estudio que realizaron pasantías y/o prácticas profesionalizantes. Extraído de Políticas Priorizadas Plan de Desarrollo Educativo, Metas 2027 (Ministerio de Educación, 2026).

¹³Como se detalla en el alcance de los títulos reglamentarios en la Lista de Orden de Mérito (L.O.M.) 2026. Disponible en: <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2025/04/Titulos-para-Lom-2026.pdf>

Educación Secundaria

Especial

En el caso específico de la modalidad de educación especial, la Resolución N° 1825/2019 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba busca garantizar condiciones que favorezcan la inclusión escolar en el sistema educativo y promueve que las escuelas superen acciones educativas centradas únicamente en su ámbito institucional. Como estrategia fundamental para la inclusión, se garantiza la implementación de espacios compartidos con escuelas del Nivel, que en muchos casos, se desarrolla en instituciones de Educación Técnico Profesional.

Respecto de la certificación de los saberes en estas trayectorias compartidas, aunque la escuela de nivel acredita los aprendizajes alcanzados por la o el estudiante en el o los espacios curriculares, esta calificación forma parte del Informe de Progreso Escolar correspondiente a la escuela de Modalidad Especial. Además, al finalizar sus estudios, la y el egresada/o de la modalidad especial recibe bajo esta normativa el título de Bachiller, el cual puede ser complementado con una Certificación de Capacitación Laboral. Esta certificación de Capacitación Laboral, expedida por la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP) conforme a la Ley N° 26.058 (2005) y la Ley Provincial N° 9.870 (2010), constituye un avance significativo al oficializar la acreditación de saberes. Este estado de situación evidencia que, pese al avance normativo que promueven las trayectorias inclusivas y la certificación oficial, la Formación Laboral en la modalidad especial resulta un desafío en la práctica puesto que se perpetúan concepciones arraigadas que la ligan exclusivamente a la enseñanza de oficios o actividades manuales para este colectivo de estudiantes.

En consecuencia, aunque se valora la acreditación oficial de trayectos formativos en áreas de especialización sobre saberes destinados a un proceso o tarea concreta, se hace evidente que las propuestas institucionales a menudo resultan acotadas, limitando las oportunidades y la elección de las y los estudiantes a ciertas áreas de capacitación, históricamente pensadas para la modalidad (Rubiolo, 2024). Esta brecha se traslada a la inserción laboral, donde experiencias como las pasantías, si bien son valoradas por la comunidad educativa como acercamientos significativos al mundo laboral, muestran dificultades para su sostenimiento y una desconexión con el empleo formal posterior al egreso.

Dicha realidad se ve agravada por cierto desconocimiento de alternativas postescolares disponibles en la comunidad (Rubiolo, 2025). Como analiza Jacinto (2018) la eficacia de las credenciales educativas en los procesos de transición depende de su capacidad para romper con circuitos de formación estancos y desvinculados de las transformaciones del mundo del trabajo. Por lo tanto, el escenario actual interpela a la política pública sobre la necesidad de definir y articular la Formación para el Trabajo en la modalidad, de modo que la estructura curricular y la certificación no sean procesos aislados, sino que brinden herramientas para que quienes egresan se involucren de manera activa en la dinámica socio-productiva regional. En definitiva, se trata de garantizar que la trayectoria escolar permita la formación de ciudadanos activos en la transformación de su realidad, que realicen aportes significativos al desarrollo de sus comunidades y participen plenamente en la vida productiva de sus territorios.

Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos

En la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) se han concentrado históricamente necesidades y demandas de acciones conjuntas por parte de múltiples actores: el sector productivo, el sector laboral, los sindicatos, las organizaciones de la sociedad civil, entre otros. En los últimos 20 años se han ensayado distintas alternativas para avanzar hacia una propuesta formativa integrada en un proyecto educativo amplio que se articule con acciones de formación para el trabajo.

La importancia otorgada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2005) y la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) a la vinculación de la educación con sectores del empleo y de la producción reavivó los debates y los sentidos prioritarios que adquiere la Educación de Jóvenes y Adultos. El eje de articulación entre educación y trabajo ha sido reafirmado y fortalecido a partir de directrices internacionales y de políticas educativas nacionales y provinciales mediante la creación de dispositivos y estrategias que impulsan acuerdos de colaboración y articulación de acciones intersectoriales, inter e intra ministeriales e intermodalidades (Bowman, 2024).

En este sentido, la Ley de Educación Provincial N°9870 (2010) explicita la necesidad de entablar “convenios de colaboración” con autoridades de otros sectores:

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba debe propiciar la firma de convenios de colaboración mutua entre las autoridades educativas con el sector de la producción y el trabajo a fin de favorecer la realización de prácticas profesionales intracurriculares y/o pasantías laborales de las y los estudiantes con propósito formativo y garantía de planificación y acompañamiento docente (Art. 46).

Bajo estos lineamientos, la propuesta curricular provincial elaborada en 2011 y actualmente marco de referencia para la modalidad presencial y semipresencial se organizó en torno a diferentes espacios curriculares y áreas con el objetivo de considerar la complementariedad y articulación de la educación general y de la formación técnico-profesional. Específicamente en el nivel secundario, se incorporó el Área Técnico Profesional, que en el Ciclo Básico está conformado por dos espacios curriculares: Formación para el Trabajo y Taller de Orientación Vocacional-Ocupacional que se asientan en la profundización del trabajo en áreas, la introducción al mundo del trabajo y el impulso a la actualización de los contenidos de los proyectos institucionales de cada centro educativo (Propuesta Curricular del Ciclo Básico del nivel secundario presencial de jóvenes y adultos, 2011). En el Ciclo Orientado, el Área Técnico Profesional profundiza aquellos saberes que facilitan la aproximación al mundo del trabajo en el marco de la educación permanente y continua.

La propuesta curricular del Ciclo Orientado tiene un anclaje específico en el Espacio de Vinculación con el Sector de la Orientación (EVSO). Su especificidad consiste en la aproximación a los diversos campos ocupacionales relacionados con la Orientación elegida por el centro educativo, y el desarrollo de instancias de formación complementaria a partir de la implementación de diferentes dispositivos de articulación: prácticas socioeducativas de voluntariado social; cursos de formación profesional, proyectos institucionales didácticos productivos en respuesta a demandas de la localidad o región; y pasantías.

Un nudo crítico en las coordinadas políticas y las experiencias de vinculación llevadas a cabo desde la modalidad Jóvenes y Adultos, ha sido lograr la doble certificación para la totalidad de las y los estudiantes. Este proceso implica reconocer

formalmente tanto el nivel educativo como las competencias profesionales adquiridas por las y los estudiantes, integrando terminalidad educativa y formación para el trabajo en un único trayecto formativo.

En la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) se han concentrado históricamente necesidades y demandas de acciones conjuntas por parte de múltiples actores: el sector productivo, el sector laboral, los sindicatos, las organizaciones de la sociedad civil, entre otros. En los últimos 20 años se han ensayado distintas alternativas para avanzar hacia una propuesta formativa integrada en un proyecto educativo amplio que se articule con acciones de formación para el trabajo.

La importancia otorgada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2005) y la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) a la vinculación de la educación con sectores del empleo y de la producción reavivó los debates y los sentidos prioritarios que adquiere la Educación de Jóvenes y Adultos. El eje de articulación entre educación y trabajo ha sido reafirmado y fortalecido a partir de directrices internacionales y de políticas educativas nacionales y provinciales mediante la creación de dispositivos y estrategias que impulsan acuerdos de colaboración y articulación de acciones intersectoriales, inter e intra ministeriales e intermodalidades (Bowman, 2024).

En este sentido, la Ley de Educación Provincial N°9870 (2010) explicita la necesidad de entablar “convenios de colaboración” con autoridades de otros sectores:

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba debe propiciar la firma de convenios de colaboración mutua entre las autoridades educativas con el sector de la producción y el

trabajo a fin de favorecer la realización de prácticas profesionales intracurriculares y/o pasantías laborales de las y los estudiantes con propósito formativo y garantía de planificación y acompañamiento docente (Art. 46).

Bajo estos lineamientos, la propuesta curricular provincial elaborada en 2011 y actualmente marco de referencia para la modalidad presencial y semipresencial se organizó en torno a diferentes espacios curriculares y áreas con el objetivo de considerar la complementariedad y articulación de la educación general y de la formación técnico-profesional. Específicamente en el nivel secundario, se incorporó el Área Técnico Profesional, que en el Ciclo Básico está conformado por dos espacios curriculares: Formación para el Trabajo y Taller de Orientación Vocacional-Ocupacional que se asientan en la profundización del trabajo en áreas, la introducción al mundo del trabajo y el impulso a la actualización de los contenidos de los proyectos institucionales de cada centro educativo (Propuesta Curricular del Ciclo Básico del nivel secundario presencial de jóvenes y adultos, 2011). En el Ciclo Orientado, el Área Técnico Profesional profundiza aquellos saberes que facilitan la aproximación al mundo del trabajo en el marco de la educación permanente y continua.

La propuesta curricular del Ciclo Orientado tiene un anclaje específico en el Espacio de Vinculación con el Sector de la Orientación (EVSO). Su especificidad consiste en la aproximación a los diversos campos ocupacionales relacionados con la Orientación elegida por el centro educativo, y el desarrollo de instancias de formación complementaria a partir de la implementación de diferentes dispositivos de articulación: prácticas socioeducativas de voluntariado social; cursos de formación profesional, proyectos institucionales didácticos productivos en respuesta a demandas de la localidad o región; y pasantías.

Un nudo crítico en las coordenadas políticas y las experiencias de vinculación llevadas a cabo desde la modalidad Jóvenes y Adultos, ha sido lograr la doble certificación para la totalidad de las y los estudiantes. Este proceso implica reconocer formalmente tanto el nivel educativo como las competencias profesionales adquiridas por las y los estudiantes, integrando terminalidad educativa y formación para el trabajo en un único trayecto formativo.

Cabe señalar que es posible encontrar en el nivel secundario de la EDJA un gran abanico de convenios de colaboración con organizaciones de la sociedad civil, con ofertas de cursos de Capacitación Laboral y Formación Profesional emanadas desde los Centros de Desarrollo Regional (CEDER) y los Centros Integrales de Formación e Inserción Laboral (CIFIL) en articulación a programas de empleo vigentes. Estas propuestas requieren contar con disponibilidad de tiempo fuera del horario escolar y recursos económicos para traslado o para pago de seguros (como lo exigen las pasantías, por ejemplo). Las dificultades detectadas se relacionan con las condiciones de la vida cotidiana del estudiante trabajador para insertarse en las ofertas disponibles de talleres, prácticas o cursos. En consecuencia, son relativamente pocos los jóvenes y adultos que logran incorporarse y sostener las opciones de formación complementaria.

Otro nudo crítico que se presenta es que los centros educativos desarrollan acciones bajo acuerdos entre ministerios y organizaciones de la sociedad civil, que suponen articulaciones conjuntas derivadas de una gestión conveniada.

No obstante, cada institución educativa es quien gestiona los convenios colaborativos de todos los programas, proyectos, pasantías y sus requerimientos formales. Hay un trabajo institucional de selección, acompañamiento y sostenimiento del estudiante en los espacios de vinculación que requiere un gran esfuerzo entre directivos y docentes de los EVSO, que queda librado a la voluntad y tiempo extra que disponen para tales fines (Bowman, 2019; Bowman, 2020). Por consiguiente, la vinculación con el sector de la Orientación encuentra limitantes también institucionales para contribuir efectivamente a la mejora de los problemas asociados a la formación, la inserción laboral y la movilidad de las trayectorias profesionales de los jóvenes y adultos.

Tales condiciones ameritan la revisión y construcción de un proyecto colectivo en el marco del contexto socio-educativo actual, que prevea la participación de actores con responsabilidades diferenciadas y la disponibilidad de recursos de distinta naturaleza para acompañar las acciones de los convenios colaborativos. Asimismo, la investigación social y el relevamiento situacional de estos nudos críticos puede proveer nuevos conocimientos anclados en los territorios y profundizar aspectos específicos de cada dispositivo de vinculación –en el marco de los EVSO– desde donde se pueden ubicar las principales encrucijadas que transitan las escuelas para producir trayectorias formativas continuas a partir de los mecanismos actuales (y futuros) de articulación, certificación y reconocimiento de saberes que posibilitan la doble acreditación.

Notas para seguir pensando

Este documento presenta un primer análisis sobre la Formación para el Trabajo en algunas modalidades de la Educación Secundaria en Córdoba, como Técnica Profesional, Orientada—específicamente sobre las escuelas comunes—, Especial y Jóvenes y Adultos. Para posteriores análisis, sería interesante indagar en Educación Rural, Artística, en Contextos de Privación de la Libertad, Intercultural Bilingüe y Domiciliaria y Hospitalaria, al igual que en otras ofertas de la Educación Orientada como ProA, ESFP y PIT.

Con el propósito de revelar una encrucijada estructural y pedagógica que exige una definición estratégica por parte de la política pública, el presente trabajo se pregunta *¿Cómo se define, diseña, implementa y articula la Formación para el Trabajo en las distintas modalidades del Nivel Secundario? ¿Cuáles son las principales diferencias en su estructura curricular, certificación y vinculación con el sector socio productivo?*

Esta aproximación evidencia que, lejos de ser un dispositivo homogéneo, la Formación para el Trabajo se configura de manera heterogénea en su diseño e implementación según cada caso analizado. Esto genera una matriz de tensiones y desafíos específicos que exigen un abordaje sistémico, partiendo del reconocimiento sustancial de los mandatos fundacionales de cada modalidad.

En este marco, las tensiones identificadas no remiten únicamente a las particularidades de cada modalidad, sino también a la escala territorial de implementación. La Formación para el Trabajo se configura así como un desafío de articulación institucional y de gobernanza local, donde el fortalecimiento de ámbitos estables de coordinación¹⁴ entre educación, trabajo y producción resulta necesario para ampliar su alcance y sostenibilidad.

La Educación Secundaria Técnica Profesional posee la Formación para el Trabajo como elemento constitutivo, centrado en la instancia

práctica de taller (Lynch y Cavallini, 2025) y culminando en un título habilitante de Técnico. En este marco, resulta pertinente reflexionar acerca de cómo la incorporación de certificaciones complementarias podría reconfigurar el sentido de esta formación. En contraste, la modalidad Orientada propone la Formación para el Trabajo como un espacio curricular con enfoque en la ciudadanía y la integralidad (Formación para la Vida y el Trabajo), lo que, desde esta perspectiva, podría requerir una mayor especificidad en relación a una formación determinada. En este sentido, se identifica como desafío la ausencia de una certificación específica de competencias y, con ello, la desconexión temprana de las y los estudiantes con el sector productivo. Por su parte, la modalidad Especial ha logrado la certificación de Capacitación Laboral oficial, aunque persiste la dificultad práctica de superar enfoques restrictivos y lograr la inserción laboral formal post-egreso. Finalmente, la Educación de Jóvenes y Adultos, tiene como mandato la formación integral y ciudadana, la promoción de la inclusión sociolaboral y la movilidad social, la reconfiguración de los vínculos intersectoriales e interministeriales en una apuesta por lograr la doble certificación (nivel educativo y competencias técnico-profesionales). En este marco, podría resultar pertinente indagar en qué medida estos procesos logran extenderse al conjunto de las instituciones, considerando posibles limitaciones asociadas a mecanismos y recursos institucionales para la gestión de los acuerdos de colaboración, tanto como a las condiciones de vida de las y los estudiantes trabajadores para sostener las instancias de formación complementaria ofrecidas.

Este panorama revela, por un lado, la oportunidad de seguir fortaleciendo la asignatura Formación para el Trabajo como un sistema unificado, reconociendo la diversidad de prácticas existentes actualmente, donde las diferencias en la estructura curricular y los mecanismos de certificación aportan tanto a los logros como a los desafíos de cada trayectoria. Este diagnóstico es central para contribuir a la Política Priorizada N° 3: Educación Secundaria: acompañar las trayectorias

¹⁴Cabe mencionar aquí los recientes esfuerzos provinciales para avanzar en dicha articulación, tal como la creación de la “unidad interministerial de articulación y gestión de formación continua para el trabajo” mediante el Decreto N° 170/2024 (2024).

y lograr la terminalidad con los aprendizajes esperados de las Políticas Priorizadas Plan de Desarrollo Educativo, Metas 2027 (Ministerio de Educación, 2026), ya que una Formación para el Trabajo articulada y con certificaciones claras es condición necesaria para acompañar las trayectorias reales y lograr la terminalidad con aprendizajes esperados que dotan de sentido la permanencia de las y los estudiantes en el sistema, asegurando que el egreso no sea solo un título formal sino una plataforma de competencias verificables.

Por otro lado, también revela que la encrucijada productiva actual demanda el desafío estratégico de posicionar a la Formación para el Trabajo como un motor de desarrollo regional y no meramente como un apéndice de la demanda laboral. Esto implica un nuevo contrato entre educación y sector productivo, donde la Formación para el Trabajo en su sentido más amplio genere sujetos formados con pensamiento estratégico y capacidad de innovación. Es imperativo que las certificaciones complementarias de Capacitación Laboral y Formación Profesional se vinculen bajo un principio de articulación institucional y curricular, evitando ser simples listados de materias y asegurando la acreditación de un desempeño laboral completo y pertinente a la identidad territorial de cada institución.

En este punto, el fortalecimiento de las Coordinaciones Locales de Educación (CLE), enmarcadas en la Política Priorizada N.º 12: Participación y compromiso de la sociedad en la educación: CLE de las Políticas Priorizadas Plan de Desarrollo Educativo, Metas 2027 (Ministerio de Educación, 2026), abre un campo relevante de indagación. En particular, resulta pertinente analizar en qué medida las CLE se configuran como espacios de gobernanza territorial donde la escuela, el municipio y el sector productivo logran articularse para orientar la Formación para el Trabajo en función de la identidad productiva local. Asimismo, se plantea como línea de investigación potencial el explorar cómo y en qué condiciones el compromiso de la sociedad en la educación se traduce en la participación efectiva de empresas y organizaciones en la validación de perfiles profesionales y en la generación de oportunidades de prácticas profesionalizantes. Esta necesidad de coherencia, a la vez, se alinea con la Política Priorizada N.º 5: TransFORMAR@Cba: actualización y renovación pedagógico-curricular de las Políticas Priorizadas Plan de Desarrollo Educativo, Metas 2027 (Ministerio de Educación, 2026). En este marco, nos preguntamos cómo estos procesos de actualización y renovación pedagógico-curricular

podrían traducirse en transformaciones en las formas de enseñar el trabajo. En particular, resulta pertinente explorar en qué medida la integración de tecnologías emergentes, metodologías activas y enfoques interdisciplinarios contribuye a reconfigurar la Formación para el Trabajo como una propuesta pedagógica más flexible, contextualizada y significativa para las y los jóvenes.

Por último, se abre como línea de indagación para este equipo la posibilidad de fortalecer instancias de producción de conocimiento multiactoral en el marco de la Política Priorizada N.º 10: Producción de conocimiento en educación: más evidencias para la toma de decisiones, de las Políticas Priorizadas Plan de Desarrollo Educativo, Metas 2027 (Ministerio de Educación, 2026). En este sentido, en el marco de la Red Provincial de Investigación Educativa, se podrían fortalecer líneas específicas de análisis a materializarse mediante, por ejemplo, la creación de un *Observatorio de Seguimiento de Trayectorias Educativas de la escuela secundaria y sus modalidades*.

La posibilidad de contar con un Observatorio permitirá fortalecer los aportes diseñados en el marco de la Red Provincial de Investigación Educativa, así como avanzar en la descripción y comparación de la estructura curricular, los perfiles de egreso y los mecanismos de certificación; la identificación de las políticas institucionales y los recursos (humanos, materiales, de infraestructura) destinados a la formación profesional; explorar las percepciones y valoraciones de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes) respecto a la pertinencia y relevancia de la formación para el trabajo recibida; y la evaluación del nivel de articulación efectiva con el sector socio-productivo local y las oportunidades reales de inserción laboral o de continuidad educativa superior que ofrece cada modalidad.

Para asegurar un abordaje riguroso y multidimensional, recuperando el objetivo de la Red Provincial de Investigación Educativa, el Observatorio deberá estar integrado por un cuerpo multidisciplinario, conformado por investigadores formados y en formación provenientes de instituciones y agencias de Ciencia y Técnica (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Provincial de Córdoba, CONICET, etc.), junto a equipos técnicos ministeriales y supervisores de las distintas modalidades. Esta composición es fundamental para aprovechar el intercambio de saberes y la multidisciplinariedad en el análisis de las políticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Bowman, M. A. (2019). La formación para el trabajo en la educación de jóvenes y adultos. En M. del C. Lorenzatti & M. A. Bowman (Eds.), *Educación de jóvenes y adultos: Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa* (pp. 101–127). UnIRio. <https://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/978-987-688-359-7.pdf>
- Bowman, M. A. (2020). *Jóvenes, educación y trabajo: Políticas públicas y tramas locales de la formación laboral*. UnIRio. <https://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/978-987-688-394-8.pdf>
- Bowman, M. A. (2024). Formación para el trabajo de jóvenes y adultos: Agenda de inclusión en una universidad pública. *Revista TEIAS*, 25(77). <https://doi.org/10.12957/teias.2024.82732>
- Bowman, M. A., & Maturo, Y. (2025). *Educación y trabajo: Políticas, instituciones y actores*. ClFFyH-UNC.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿Un modelo para armar?* OIT-CINTERFOR.
- Gándara, G. (2010). *La relación educación-trabajo: Dimensiones estructurantes* (Documento de trabajo n.º 75). OIT.
- Ibarrola, M. (2016). Dilemas de futuro para la educación técnico profesional en América Latina. *Tendencias en foco* (33). IIPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244747>
- Jacinto, C. (2018). *El secundario vale: Saberes, certificados y títulos en las trayectorias juveniles*. Miño y Dávila.
- Lynch, G. C., & Cavallini, D. E. (2025). *Del taller a la fábrica: Problematicación de la enseñanza en entornos formativos*. Glocal.
- Lynch, G. C., Álvarez, A., & Gianni, R. D. (2025). *Educación y mercado laboral: Resultados de investigación*. Glocal.
- Maturo, Y. D. (2025). Educación técnico profesional y diversificación de la oferta. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(20). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i20.933>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2018). *Diseño curricular del ciclo básico de la educación secundaria*.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2024). *Plan de desarrollo educativo provincial 2024–2027*.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2025). *Memorandum N.º 1: Inicio del ciclo lectivo 2025*. https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/formacion-situada/2025/circular-1_inicio-ciclo-lectivo-2025.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2025). *Resolución N.º 83/2025*. <https://drive.google.com/file/d/14EOTsvcY2pKGadYZBkrHGn5RsIDHVM9j/view>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2026). *Plan de desarrollo educativo provincial. Políticas priorizadas: Metas 2027*. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2026/02/LITERATURA-Plan-de-metas.pdf>
- Riquelme, G. (2010). *Educación y formación para el trabajo: La perspectiva de los adultos*. FLACSO.
- Rubiolo, P. (2024). Formación laboral y articulación con el mundo del trabajo. *Pedagogía i Treball Social*, 13(1), 69–80. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v13i1.23013
- Rubiolo, P. (2025). *Y después de la escuela, ¿qué?* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Córdoba]. https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4801/1/TD_Rubiolo.pdf
- Sztulwark, S. (2005). *El estructuralismo latinoamericano*. Prometeo.

Delia Edith Caballini	Profesora Superior en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) con postítulo de actualización de la misma universidad. Técnica universitaria en gestión de instituciones educativas por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto.
Elisa Zabala	Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Perteneciente al Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública de la UNC e integrante de la Cámara de Industriales Metalúrgicos Río Cuarto.
Gabriela Lynch	Especialización en Docencia en Educación Superior y Licenciatura en Enfermería por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto.
María Alejandra Bowman	Posdoctora en Políticas de EDJA y trabajo (CONICET-CIFFYH); Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC); investigadora asistente (CIC CONICET - Universidad Nacional de Chilecito). Perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba.
Paula Rubiolo	Doctora en Educación, Universidad Católica de Córdoba (UCC); Magíster en Educación Diferencial (UMCE, Chile); Profesora de Educación Especial (Inst Sup. Manuel Belgrano, Brikman); Psicomotricista y Profesora de Psicomotricidad (Inst. Sup. Dr Domingo Cabred).
Yanina Débora Maturo	Doctora en Ciencias de la Educación (UNC), con formación Postdoctoral en Políticas Educativas de Formación para el Trabajo (IDH, CONICET-UNC). Fue becaria Doctoral y Posdoctoral CONICET (2014-2020), aprobada para ingreso a CIC CONICET 2022. Directora del Doctorado en Pedagogía (IAPCH-UNVM). Dirige el Equipo de Investigación en Estudios de Políticas Educativas - GiEPED (CIFFyH-UNC). Profesora Titular de la cátedra de Política Educacional y Legislación Escolar (ECE-FFyH-UNC) y Profesora Adjunta de la cátedra de Política y Planeamiento de la Educación (IAPCH-UNVM). Docente de posgrado en UTN-Córdoba. Integra el Equipo Editorial de la Revista Integración y Conocimiento del NEIES-MERCOSUR.
<i>Además esta producción fue posible con el acompañamiento y supervisión de:</i>	
Edgard Daniel Sessa	<i>Moderador.</i> Lic en Ciencias de la Educación. Subdirector de Jurisdicción de Formación Continua para el Trabajo, dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Educativa; Técnico Mecánico; Profesor en Disciplinas Tecnológicas Especialidad Mecánica.
Luca Gallici	<i>Referente técnico</i>

La Formación para el Trabajo en la escuela secundaria

Formar para el trabajo en la escuela secundaria no es igual en todos los casos: significa algo distinto para cada modalidad, con diferencias en el currículum, en las certificaciones y en el vínculo con el sector productivo. Las y los investigadores miembros de la Red Provincial de Investigación Educativa relevaron esas diferencias, las tensiones que se generan y un conjunto de recomendaciones para la política educativa. A partir de este diagnóstico, conversamos con **Andrea Silvana Fessia, Subsecretaría de Coordinación Educativa**, sobre qué está haciendo la gestión y qué proyecta.

Las y los investigadores advierten que las certificaciones complementarias de Capacitación Laboral y Formación Profesional corren el riesgo de acreditar sólo materias cursadas y no competencias laborales reales, ¿qué se está haciendo para implementarlas y darles especificidad según cada perfil de egreso?

Desde la gestión trabajamos para traccionar un acompañamiento teórico y práctico, lo que implica un cambio de paradigma. En lo teórico, articulamos la formación profesional con el desarrollo de los diseños curriculares, avanzando en un proceso que promueva la certificación y que ésta se vincule con la formación específica que se desarrolla en cada institución. En lo práctico, es importantísimo que la formación laboral no sólo se vincule con la orientación o especialidad, sino también con la realidad del contexto. Ahí el acompañamiento de las Direcciones de Nivel, a través de las supervisiones, en la elección de la certificación a desarrollar es fundamental. En ambos sentidos, el equipo que conforma la Unidad Interministerial de Educación y Trabajo está a disposición de las escuelas para trabajar estos temas.

¿Qué iniciativas recientes han avanzado en la certificación de saberes y cómo proyectan el sentido de la Formación para el Trabajo?

Hay varias propuestas que se van consolidando paulatinamente en el territorio que devienen de las Resoluciones 371/24, 340/25 y 53/2026: el Reconocimiento de Saberes para estudiantes de educación técnica, la implementación de capacitaciones con certificaciones habilitadas, y la inmersión de estudiantes de los últimos cursos en materias de carreras de nivel superior. Estas son estrategias que requieren una socialización y promoción reales, junto con una comunicación efectiva de las propuestas formativas de nivel superior que se desarrollan en la provincia. A todo esto se suma la convocatoria a estudiantes egresados, para hacer junto a quienes lo deseen un seguimiento de sus trayectorias educativas una vez finalizada la educación obligatoria. Esta iniciativa nos permite conocer qué caminos formativos y laborales emprenden, qué posibilidades de continuidad educativa encuentran y cuáles son las condiciones que favorecen u obstaculizan esas trayectorias. Contar con esa información resulta clave para fortalecer y proyectar propuestas de Formación para el Trabajo que dialoguen con las experiencias y necesidades de quienes egresan, y que acompañen de manera más efectiva sus recorridos posteriores.

El documento destaca el crecimiento de las pasantías y prácticas profesionalizantes, pero advierte sobre la dificultad de sostenerlas y conectarlas con el empleo formal, ¿qué estrategias desarrollan para consolidar el vínculo con el sector productivo?

Al día de hoy son más de 5.000 los convenios de pasantías firmados con empresas y diversos organismos. Desde el equipo conformado para tal fin hay un fuerte compromiso en la socialización de los propósitos de las prácticas y las pasantías, y en el acompañamiento a las empresas y a las escuelas para que los procesos administrativos no se conviertan en una traba para sostener esos procesos.

El documento propone crear un Observatorio de Seguimiento de Trayectorias Educativas para producir evidencia comparable entre las modalidades. ¿La gestión está generando instancias de este tipo?

El eje educación, producción y trabajo es un eje que se ha desarrollado en la gestión actual, y en ese sentido se están construyendo los datos sobre la temática (Trayectorias Educativas).

La Educación Especial y sus apuestas a la transformación educativa

Durante décadas, la formación laboral en la Educación Especial quedó atada a la enseñanza de oficios y actividades manuales. El documento de la Red Provincial de Investigación Educativa vuelve sobre esa herencia y sus efectos: ofertas acotadas y trayectorias que cuesta traducir en empleo formal. **Fabiana Antolini, Directora General de Educación Especial y Hospitalaria**, cuenta cómo la gestión intenta cambiar ese recorrido.

La investigación describe un diagnóstico crítico para la modalidad. ¿Lo comparten desde la gestión?

Lo compartimos. El análisis de la Red Provincial identifica con precisión tensiones que la Educación Especial arrastra históricamente: ofertas formativas acotadas que restringen las elecciones de las y los estudiantes, concepciones arraigadas que reducen la modalidad a la enseñanza de oficios manuales, circuitos de formación desvinculados de las transformaciones del mundo del trabajo, y trayectorias que encuentran dificultades para traducirse en empleo formal sostenido. Sobre la base de ese diagnóstico compartido orientamos nuestros esfuerzos de los últimos dos años para revertir la situación.

El documento advierte especialmente sobre la concepción que liga a los estudiantes con discapacidad a la enseñanza de oficios. ¿Con qué instrumentos se cambia algo tan arraigado?

Esas concepciones no se transforman de un día para otro: requieren instrumentos curriculares que abran otros recorridos posibles. En esa línea estamos escribiendo la Propuesta Curricular de Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad, diseñada en dos trayectos de tres años, con certificaciones por tramo, en el marco del Programa TransFORMAR@Cba. Es en sí misma un gesto político fundamental: desplaza la formación laboral de ser un "destino terminal" para integrarla en una trayectoria que suma saberes académicos, técnicos y sociales y, que culmina en pasantías no rentadas. No se trata de enseñar una tarea aislada, sino de construir un recorrido.

¿Y cómo se amplían las opciones formativas para que el estudiante no quede confinado a unas pocas áreas?

Para fortalecer esa reorientación ampliamos el repertorio de opciones mediante la articulación con la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional. En ese trabajo conjunto se presentó la tercera edición del Catálogo de Certificaciones del Ministerio de Desarrollo Social y Promoción del Empleo y el Ministerio de Educación, una herramienta que mapea las demandas del territorio y ofrece itinerarios diversos, combinables y certificables. La idea es devolverle al estudiante el protagonismo de elegir su propio camino y forjar su proyecto de vida.

Las y los investigadores insisten en un punto: que las pasantías que se impulsan desde el sistema educativo, aunque valoradas, cuesta sostenerlas y conectarlas con el empleo formal posterior. ¿Qué respuestas tienen para eso desde la modalidad especial?

Es la pregunta que los investigadores formulan con precisión y que sigue vigente: cómo garantizar que esa formación se conecte efectivamente con el empleo formal posterior. Tiene una respuesta sistémica en construcción. Los Centros Integrales de Formación Profesional y Capacitación Laboral– Nodos de Aprendizaje para la Inclusión son espacios donde el vínculo con el sector productivo local se teje desde cada escuela, articulando con municipios, empresas y organizaciones sociales. Esa construcción es la que puede darle continuidad y escala a experiencias que hoy son valiosas, pero todavía fragmentadas.

¿En qué punto de ese proceso están hoy?

Estas iniciativas representan un camino iniciado, no un punto de llegada. La Propuesta Curricular avanza en su escritura con proyección hacia 2027. Los Centros Integrales crecerán a medida que los municipios y las organizaciones se sumen como actores activos en el proceso. Y el Catálogo lo pensamos como una herramienta viva, revisable según las demandas que el territorio vaya mostrando.

Para cerrar, ¿cómo definiría el horizonte de esta política?

Lo que la define no es la perfección de cada instrumento, sino la dirección que los orienta: que la trayectoria escolar de cada joven con discapacidad, en Córdoba, es el punto de partida de una vida activa, autónoma y con lugar real en el mundo del trabajo.

Educación y trabajo en la Educación de Jóvenes y Adultos

Lograr que un mismo trayecto certifique a la vez el nivel educativo y una competencia profesional, la llamada doble certificación, es uno de los nudos críticos que el documento de la Red Provincial señala para la Educación de Jóvenes y Adultos, junto con los desafíos que suponen las articulaciones que dependen del esfuerzo de cada escuela. Conversamos con **Sergio Cornatosky, Director General de Educación de Jóvenes y Adultos**, y la **Inspectora General Mabel Algarbe**, sobre las respuestas que la modalidad viene construyendo desde el año 2024.

El vínculo entre educación y trabajo aparece como un rasgo casi fundacional de la modalidad, ¿Cómo llega ese eje al momento actual?

En efecto, Educación y trabajo es un eje fundante de la EPJA y ha tenido centralidad desde los orígenes de la educación de jóvenes y adultos en Córdoba. Desde lo curricular se consolidó con una propuesta que integra la formación para el trabajo como componente central, primero con las Resoluciones N° 84/11 y 148/13, que determinan espacios curriculares específicos. Con el paso de los años, los informes de monitoreo y las experiencias de los centros educativos evidenciaron aspectos de esa articulación entre educación y trabajo que en el contexto actual demanda ser abordados.

El documento advierte algunas limitaciones de ese esquema, sobre todo en torno al EVSO (Espacio de Vinculación con el Sector Socio-Productivo y/o Laboral) y a lo que llama "gestión conveniada", ¿reconocen ese diagnóstico?

Lo reconocemos. El documento describe cómo la implementación de espacios como el EVSO, cuya especificidad es la aproximación a los campos ocupacionales de la Orientación elegida y el desarrollo de instancias de formación complementaria, supone una gestión conveniada que queda librada a la voluntad y el tiempo extra de directivos y docentes. Y plantea nudos críticos: lograr la doble certificación para todos los y las estudiantes, integrando terminalidad educativa y formación para el trabajo en un único trayecto, y

la necesidad de construir un proyecto colectivo que prevea la participación de actores con responsabilidades diferenciadas y la disponibilidad de recursos para sostener los convenios. El desafío principal, como señala el documento, es la reconfiguración de los vínculos intersectoriales e interministeriales en esa apuesta por la doble certificación. Ese es exactamente el punto de partida del trabajo que asumimos desde 2024. En tal sentido, y en perspectiva de superar esas limitaciones y abordar los nudos críticos que se plantean, a partir del año 2024, la DGEJyA, asumió el desafío y el compromiso de trabajar la política educativa priorizada: acompañar las trayectorias con énfasis en la terminalidad educativa y la formación para el trabajo en pos de ampliar las oportunidades de inserción o desempeño laboral u ocupacional.

¿Cuál fue la respuesta institucional concreta a estos criterios?

Desde el 2024, en el marco del Programa TransFORMAR@Cba, llevamos adelante una política que integra la terminalidad educativa con la Formación Profesional y la Capacitación Laboral. A partir de la Resolución N° 124/24 avanzamos en la conformación de los Centros Educativos Integrales de Jóvenes y Adultos, los CEIJA, que articulan la escolaridad obligatoria con la formación técnico-profesional. Su objetivo es configurar una nueva institucionalidad para la EPJA, vinculando las ofertas de nivel primario y secundario con propuestas de Capacitación Laboral y Formación Profesional, artística o deportiva. De esta manera, las y los estudiantes obtienen una doble certificación. Y la propuesta se fortalece con el trabajo conjunto con municipios, empresas, cooperativas, universidades y organizaciones: hemos firmado convenios con la Universidad Provincial de Córdoba, con el Ministerio de Desarrollo Social y Promoción del Empleo a través del CEDER, y con otras instituciones.

¿Qué alcance tiene hoy esa política? ¿Puede darnos números?

Al cierre del ciclo lectivo 2025 y el primer cuatrimestre de 2026 funcionan en Córdoba 25 CEIJA, en los que más de 3.300 estudiantes finalizaron sus estudios y participaron de cursos de Formación Profesional y Capacitación Laboral: programación web con HTML5, informante turístico, marketing digital, comercio electrónico, auxiliar en administración, community manager e hidroponía, entre muchos otros. A eso se suma que, en el marco de las Coordinaciones Locales de Educación, concretamos más de 50 convenios con instituciones y empresas que aportan recursos, entornos formativos y vínculos con los sectores socioproductivos. Y en 2025 se realizaron más de 450 pasantías de estudiantes de la modalidad.

Orientaciones para el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en la educación secundaria

Puntos de partida: problematización de las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria

El Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027 (con proyección 2033) (Ministerio de Educación, 2024) y los nuevos diseños curriculares en el horizonte de Currículum Córdoba, proponen ejes y prioridades para la acción. El Eje 3 del PDEP “Innovar desde lo existente” habilita un modelo pedagógico en donde la premisa es el análisis de lo curricular a la luz de entender la importancia de los aprendizajes. Es así que, en este Eje, se enuncian intencionalidades a concretar a través de la consideración de prioridades para la “actualización y renovación pedagógica curricular en todos los niveles y modalidades del sistema para lograr aprendizajes con sentido a lo largo de toda la vida en alfabetizaciones múltiples con énfasis en lengua, matemática, ciencias y tecnologías digitales y computacionales” (Ministerio de Educación, 2024, p. 23).

En línea con estas premisas, investigaciones recientes como las de Ferreyra y Rúa (2021), reconocen que en los modos de enseñar existe un desajuste entre “(...) las ideas de los profesores acerca de una buena enseñanza y su acción en el aula. Mientras en lo expresado por los docentes predomina el discurso socioconstructivista, en sus acciones se registran trazas tradicionales” (p. 85). En este marco, otros estudios realizados en espacios curriculares como Lengua Extranjera (Inglés) y Biología han arribado a diagnósticos

similares, lo que permite sostener que algunas prácticas de enseñanza aún se apoyan en enfoques tradicionales, lo que plantea la necesidad de continuar fortaleciendo el desarrollo de la comunicación intercultural, el discurso educacional y el pensamiento crítico (Bermúdez et al., 2016, 2017; Piquer y Sacchi, 2022).

Tomando como punto de partida este escenario actual de las prácticas de enseñanza, y como objeto de indagación la educación secundaria de la provincia de Córdoba, el presente artículo se propone analizar el abordaje curricular desde una perspectiva que articula tres ejes centrales: la transformación e integración curricular, la dialogicidad en la construcción del conocimiento escolar y la alfabetización crítica vinculada al empoderamiento de las y los estudiantes.

La selección de estos ejes responde a su potencial para tensionar y reconfigurar las prácticas pedagógicas y didácticas vigentes, en tanto permiten problematizar las formas tradicionales de enseñanza, promover la construcción colectiva del conocimiento y fortalecer una formación ciudadana crítica. En este marco, a continuación se desarrollan estos ejes como dimensiones clave para la renovación de las prácticas en la escuela secundaria.

Resignificando algunos enfoques para la transformación de las prácticas pedagógicas y didácticas en la escuela secundaria actual

Transformación e integración curricular

En el Marco Curricular de la Provincia de Córdoba se parte de un posicionamiento, entre los desafíos para construir las propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades educativas, que sostiene que “(...) la enseñanza de saberes clave de corte disciplinar ha de combinarse con articulaciones múltiples y con el abordaje integrado de asuntos y problemas complejos y auténticos, en las instituciones educativas” (2025, p. 8). Se entiende a esta construcción de un currículum de integración plena desde el aporte de clásicas conceptualizaciones de currículum que en palabras De Alba (1988) es “(...) síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta política educativa” (p. 3). Los intereses en su construcción son diversos, algunos hegemónicos y otros de resistencia, que definen contenidos a los que Morelli (2016) refiere como arbitrario cultural, donde se seleccionan saberes, algunos se incluyen, otros se excluyen. En este sentido, también la autora menciona la necesidad de desarmar “(...) la discusión entre lo disciplinar y lo interdisciplinar y la otra. (...) tensión entre los saberes y las competencias” (p. 43) incorporando saberes de la cultura, de las tradiciones de los lugares, del sentido común, de las experiencias y las emociones, entre otros.

Por otra parte, Torres Santomé (2006) señala que la opción por el currículum integrado se sostiene al conjugar distintos argumentos: ciencias con estructura conceptual (sustantiva) y metodológica (sintáctica); argumentos psicológicos que reconocen las necesidades de las/os niñas, niños y jóvenes, sus intereses, sus estructuras cognitivas, entre otras; y argumentos sociológicos, donde “la integración se defiende como una forma de educación que favorecen visiones de la realidad. (...) con sujetos de la historia” (p. 115). En esta misma clave, Beane (2010) expresa que para la integración del currículum, este ha de organizarse “(...) en torno a

problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares” (p. 11). Estas conceptualizaciones coinciden con Torres Santomé (2017) y Calneggia et al. (2025) reafirmando la necesidad de una propuesta pedagógica didáctica integrada, que forme a los jóvenes para el futuro con una transformación integral de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Desde una perspectiva de justicia social, esta revisión exige problematizar las profundas desigualdades que atraviesan al sistema educativo argentino, las cuales inciden tanto en el acceso y la permanencia en la escuela como en las formas de enseñar y evaluar.

Considerando estos aspectos, la transformación e integración curricular van más allá de poner en discusión los diseños curriculares; es pensar en el hoy, pero sobre todo en el mañana de un proceso social, cultural y político que vincula contextos con saberes y realidades con necesidades. En este marco, la revisión curricular demanda repensar las prácticas evaluativas tradicionales y la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la evaluación. A pesar de ser reconocida como un componente clave en los procesos educativos, la evaluación ha demostrado ser una de las dimensiones menos permeables al cambio.

En este contexto, es importante repensar las prácticas evaluativas desde un enfoque formativo y contextualizado, capaz de responder a los desafíos del siglo XXI. La evaluación formativa y la retroalimentación formativa se presentan como una alternativa valiosa para superar las limitaciones de los enfoques tradicionales y promover experiencias educativas más relevantes y significativas.

Dialogicidad para la construcción del conocimiento escolar

El Marco Curricular Común propone que el centro de Currículum Córdoba sean las experiencias educativas de las y los estudiantes, para lo que éstas han de integrar el desarrollo de aprendizajes y contenidos, de capacidades fundamentales (abordaje y resolución de situaciones problemáticas, pensamiento crítico, trabajo colaborativo y cooperativo, etc.) y de temáticas complejas del mundo contemporáneo (derechos humanos, ambiente, entre otros). Para enriquecer las experiencias estudiantiles, en tiempos de división y diferencia, se pone de relieve una necesidad de crear oportunidades en el aula para discutir respetuosamente las variadas maneras de ver y conocer el mundo (Boyd y Sherry, 2024). En sus formas educativas más valiosas, el discurso educativo está caracterizado por una alta interactividad e intercambios abiertos, no condicionados por pautas de evaluación y acreditación (De Longhi et al., 2012). De hecho, estos rasgos pueden orientar sobre la consolidación de indicadores de cómo se construye el conocimiento escolar en el marco de las Progresiones de Aprendizaje, que orientan a las y los docentes para buscar acciones que hagan evidente el aprendizaje. De allí también la complejidad de las macro escenas propuestas, en las metas por ciclo para los diferentes campos/espacios curriculares en los nuevos diseños curriculares.

En esta línea, se retoma la idea de 'progresión' como un horizonte que motoriza el desarrollo no lineal y enriquecimiento de las prácticas educativas. Así, por ejemplo, durante la lectura de

algún texto se busca interpelar a la persona lectora desde un enfoque problematizador, al poner en tensión la evidencia de logros y el análisis de situaciones a la luz de lo que podrían ser.

En acuerdo con lo anterior, ocasionalmente, en el marco de las escenas áulicas, se afianzan circuitos comunicativos del tipo 'juego de adivinanzas' o 'ping-pong' de preguntas y respuestas, consolidando un patrón discursivo tradicional llamado IRE (Iniciación, Respuesta, Evaluación); las y los docentes inician con una pregunta, las y los estudiantes contestan y, a continuación, las y los docentes legitiman con un 'sí/bien' o un 'no', en cuyo caso aportan la respuesta buscada (Edwards y Mercer, 1988). Estas secuencias pueden retroalimentar el aprendizaje si el intercambio no fuera iniciado siempre por las y los docentes, sino que surgieran espontáneamente preguntas y comentarios de las y los estudiantes mientras se exploran las ideas (conocido como diálogo exploratorio) (Anijovich y Cappelletti, 2017). Como consecuencia, aunque las prácticas tradicionales puedan contener ciertos niveles de interactividad (más de una persona hablando), es un desafío pendiente aún incrementar los puntos de vista considerados en la charla, evitando así un discurso monológico (Mortimer y Scott, 2003). Por ejemplo, la búsqueda de explicitación de experiencias cotidianas y conocimientos extraescolares, aporta a la dialogicidad y la interestructuración del conocimiento para que sean base de la construcción de un conocimiento nuevo, común a las y los participantes (estudiantes y docentes).

No obstante, se reconoce que para lograr esto, las y los docentes sortearán algunos obstáculos. Por un lado, en la ‘conversación de disputa’ puede predominar el desacuerdo entre las y los interlocutores por la dificultad de considerar el punto de vista de los demás y justificar posicionamientos propios y ajenos. Por otro lado, en la ‘conversación acumulativa’ puede haber un acuerdo, pero éste surge de la adhesión acrítica de lo expresado por otras personas (Castellaro y Peralta, 2020).

Para alcanzar la construcción compartida del conocimiento escolar (Edwards y Mercer, 1988) se ha de partir de los conocimientos previos y concepciones alternativas del estudiantado, promoviendo su recontextualización en el aula para establecer puentes con los contenidos en contextos de actividad compartida (Bermúdez et al., en prensa). De esta manera para que pueda establecerse un involucramiento productivo del colectivo de estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de temáticas complejas (por ejemplo, las concepciones de raza y clase social) es necesaria la intersubjetividad como base para la apropiación y transformación del mundo cultural (Burbules, 1999), creando un espacio de consideración mutua entre las y los docentes y estudiantes (Bermudez et al., 2025; Bouton et al., 2024; Boyd y Sherry, 2024). Además, en tiempos de crisis de relatos, el análisis dialógico y situado de evidencias puestas a disposición por conocimientos locales, entramadas con los conocimientos extraescolares estudiantiles,

puede favorecer el pensamiento crítico en temáticas como la memoria colectiva o el cambio climático (Puig Mauriz et al., 2023).

Co-crear un terreno común de ideas contribuye a evitar la confrontación polarizada y a participar en una sociedad democrática, inclusiva y civil (Bouton et al., 2024; Boyd y Sherry, 2024), marco privilegiado para cultivar desde la escuela capacidades fundamentales como el trabajo colaborativo y cooperativo, y temáticas complejas del mundo contemporáneo como convivencia escolar, educación sexual integral y educación ambiental integral (Marco Curricular Común, 2025). Asimismo, en el Marco Curricular Común se destaca una educación en la que esté presente lo político de la ciudadanía, y que sea posible “(...) educar en el poder del cambio, en el pensar con otros, en la escuela como espacio de construcción colectiva, donde existen conflictos e intereses, pero donde también es posible dialogar, debatir y arribar a consensos” (p. 13).

Esto señala el necesario compromiso con “(...) una formación centrada en las prácticas, en un hacer con otros/as, en habilitar el ejercicio público de la palabra y las acciones estudiantiles genuinamente participativas” (p. 13). En este sentido, se reconoce que las nociones de alfabetización crítica y empoderamiento cobran especial relevancia cuando interesa pensar prácticas de enseñanza y aprendizaje integrados que permitan alojar la dialogicidad en la construcción del conocimiento escolar.

Alfabetización crítica y empoderamiento

Una educación que contribuya a una alfabetización crítica es aquella que se define como un servicio público, que educa a las y los estudiantes para ser ciudadanos críticos que puedan pensar, cuestionar, tomar riesgos y creer que sus acciones pueden transformar la sociedad (Giroux, 1989). Trabajar entonces desde esta noción o visión sobre la alfabetización puede contribuir a que las personas se empoderen a través de la combinación de capacidades, desarrollos pedagógicos y análisis críticos.

Se entiende el empoderamiento como un proceso mediante el cual los seres humanos reconozcan su posición en la sociedad, perciban sus capacidades para demandar y actuar en búsqueda de oportunidades para mejorar su calidad de vida y la de su comunidad. En esta misma línea, Freire (1990) considera la alfabetización crítica como un proceso que no se limita a la observación y adaptación sino que esencialmente conlleva una búsqueda por la transformación a fin de generar oportunidades para quien aprende.

Al mismo tiempo, Freire y Shor (2014) realizan una interesante distinción entre el empoderamiento individual y el social en una alfabetización crítica planteando que, si bien el empoderamiento individual es necesario, no es suficiente para propiciar un proceso de transformación social. Tomando los aportes de los autores mencionados, en Magallanes (2021) se caracteriza el empoderamiento, en el ámbito educativo, como

aquel que se manifiesta en un proceso de interacción entre docentes y estudiantes que les permite a estos últimos "(...) tomar conciencia de sus capacidades para tomar decisiones, para actuar no solo de manera individual sino esencialmente colectiva, para transformarse y transformar su contexto" (p. 78).

En un espacio educativo con estas características, docentes y estudiantes pueden reconocer la potencialidad del conocimiento para aportar una propuesta de transformación generada colectivamente, considerándola parcial, no definitiva y abierta a la crítica. Para pensar en un espacio educativo que propicie empoderamiento, Magallanes (2021) sugiere tres hilos para conformar una trama que le dé sostén, buscando promover la visibilización y la formulación del problema de manera colectiva en búsqueda de una transformación así como también la participación igualitaria y respetuosa entre estudiantes y quienes enseñan.

Esta caracterización cuestiona una visión ingenua del empoderamiento intrínseco, que se le atribuye al conocimiento y postula la necesidad de considerar una visión sociopolítica de la alfabetización y del empoderamiento en la educación que duda de la neutralidad del conocimiento, de la necesidad de abordar el funcionamiento del conocimiento en las prácticas sociales, de la posibilidad de transformación y de una concientización política de los estudiantes.

En esta línea, el Marco Curricular Córdoba (2025) inscribe la educación como política del bien común que se dispone para asegurar a todos los estudiantes una formación ciudadana en las dimensiones: ética y política; comunicacional; social y cultural; científica y tecnológica; prospectiva, productiva y económica. En particular, para la dimensión ética y política se explicita la posibilidad de que las y los estudiantes se reconozcan como ciudadanas/os capaces de participar de manera crítica y activa en la sociedad. Se entiende así a la ciudadanía como una condición jurídica que se conquista “(...) a partir de la participación social, de las acciones personales y colectivas en busca de reconocimiento, efectivización o ampliación de derechos humanos” (p.13).

Asimismo, el Marco Curricular Córdoba expresa una estrecha vinculación entre lo político y la ética de la ciudadanía. Se reconocen aprendizajes éticos fundamentales para una convivencia democrática tales como:

“(...) reflexionar sobre el sentido y fundamento de las normas sociales; problematizar el carácter justo o injusto de ciertas prácticas cotidianas, costumbres o tradiciones, y proponer cambios; desarrollar una conformidad razonada y crítica hacia valores compartidos (paz, igualdad, libertad, solidaridad, respeto a la diversidad, entre otros); ejercer la discusión argumental de posicionamientos propios y ajenos, sobre temas socialmente controversiales” (2024, p.13).

Este encuadre para la educación explicita un modelo de ciudadanía que se expresa en prácticas educativas dirigidas a su formación democrática y liberadora, problematizando para

ello las desigualdades e injusticias sociales (Bermúdez et al., 2020).

En este mismo sentido, el Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027 (con proyección 2033) (Ministerio de Educación, 2024), propone trabajar en una educación que “genere herramientas para interpretar, cuestionar e intervenir las tecnologías del presente en pos de potenciar el ejercicio pleno de la ciudadanía” (2024, p.4). Uno de los rumbos que se propone para trabajar institucionalmente se vincula con propiciar el protagonismo, la organización y el empoderamiento de los actores territoriales mediante la promoción de ecosistemas de aprendizaje que permitan una interacción de cercanía entre los gobiernos locales, las escuelas y las organizaciones sociales.

Al mismo tiempo, entre las prioridades para la acción del Plan se propone “fortalecer las alfabetizaciones múltiples garantizando más y mejores aprendizajes en los que la educación ciudadana tenga un papel relevante” (p. 31); potenciar vínculos con espacios institucionales “(...) para el desarrollo de actividades en conjunto que potencien las oportunidades de aprendizaje en comunidad” (p. 33) o “(...) revalorizar y ampliar los espacios de participación social en educación” (p. 39).

Por último, cabe destacar que este encuadre político pedagógico y prioridades para la acción mencionadas, se vinculan con una educación que propicie una alfabetización crítica que no solo se interesa por los aprendizajes y contenidos sino que además reconoce la necesidad de potenciar prácticas pedagógicas dialógicas vinculadas con la realidad que permitan una articulación horizontal y vertical, una integración de contenidos y aprendizajes, y un empoderamiento de los sujetos que intervienen en dichas prácticas (Magallanes, 2021).

La innovación educativa como puerta de entrada para la transformación de las prácticas educativas

En los procesos históricos del ser humano, siempre ha habido espacios de encuentro, reflexión, interacción, recreación y aprendizaje; estos espacios exhiben y exhibirán una característica específica, construcción y adquisición de conocimientos experienciales, que llevan al ser humano a trascender lo vivido, en una realidad de aprendizaje colaborativo, sistémico y real.

Es de común aceptación que la educación es la mejor herramienta para construir el futuro de una sociedad ya que resulta indispensable para identificar, perfilar y construir colectivamente procesos formativos que pretenden plantearse con carácter estratégico para el desarrollo de las comunidades; estableciendo de esta manera el progreso y los avances para el desarrollo de una población. Por consiguiente, se impone como protagonista la transformación del contexto a nivel académico, social, cultural y político.

De acuerdo con Fullan (1972), "(...) tanto el individuo como el grupo inmerso en una organización y una sociedad que están aprendiendo, luchan con el dilema de establecer un cambio en la vida de sus alumnos así como en las suyas propias" (p. 4); por lo tanto, el cambio implica una manera diferente de hacer las cosas.

En el ámbito educativo, generalmente, la innovación emerge del análisis crítico de los procesos que se viven dentro de la institución educativa, evidenciando de esta manera la necesidad de cambio. El cambio no necesariamente implica innovación, pero toda innovación implica cambio. Desde esta perspectiva, en esta propuesta se hace una aproximación al concepto de innovación educativa, el contexto sociopolítico en el que se inscribe, las prácticas pedagógicas innovadoras, el papel de la y el docente como actores clave en el proceso, ya que la innovación no sería hoy una opción, sino un desafío que impone la actual sociedad del conocimiento.

Restricciones y condiciones habilitantes en el marco de la renovación de las prácticas pedagógicas y didácticas

A partir del trabajo de Magallanes (2021)¹, se entienden por restricciones a las limitaciones que el Nivel Secundario presenta actualmente en alguna medida, en su estructura implícita y explícita, y que condicionan las transformaciones en las prácticas pedagógicas.

En función del recorte analítico adoptado resulta necesario considerar las particularidades estructurales, organizacionales y pedagógicas que caracterizan a este nivel. La escuela secundaria presenta desafíos específicos en relación con la fragmentación curricular, la organización del trabajo docente y las condiciones institucionales, que inciden de manera directa en las posibilidades de transformación de las prácticas pedagógicas y didácticas:

- Las configuraciones actuales y contextuales del trabajo docente ameritan profundizar la mirada a la construcción de propuestas y prácticas curriculares integradas entre equipos directivos y docentes.
- Las prácticas de enseñanza actuales requieren ampliar y fortalecer instancias que

promuevan la interpretación crítica de los contenidos de los diseños curriculares, favoreciendo su apropiación situada y evitando abordajes descontextualizados o meramente acumulativos..

- Se vuelve necesario profundizar el desarrollo de dinámicas pedagógicas que diversifiquen los modos de circulación del saber en el aula, promoviendo el diálogo, la participación activa de los y las estudiantes y la construcción colectiva del conocimiento.
- Resulta pertinente avanzar en la problematización y revisión de sesgos y jerarquías disciplinares, con el propósito de propiciar enfoques más integrados y equitativos en torno a los objetos de conocimiento curriculares.
- Las prácticas evaluativas demandan ser repensadas y fortalecidas en clave formativa, promoviendo dispositivos que acompañen los procesos de aprendizaje de manera integral y contextualizada, más allá de su función de calificación y acreditación.

¹ Estas nociones refieren a la línea de investigación desarrollada por las y los autores, particularmente en el trabajo de Magallanes (2021), donde, en el marco del análisis de escenarios educativos desde una perspectiva crítica, se abordan los condicionamientos, mediaciones y posibilidades que configuran la acción pedagógica y didáctica, así como su incidencia en los procesos de participación, toma de decisiones y empoderamiento de los sujetos en el ámbito escolar. Dichos aportes constituyen antecedentes teórico-empíricos que fundamentan las categorías analíticas aquí recuperadas.

Son condiciones habilitantes aquellas que permiten innovar, transformar y pensar en cambios significativos en la trama pedagógico-curricular del Nivel Secundario.

Lineamientos y políticas educativas provinciales tales como:

- Comunidades de aprendizajes, en la diversidad de sus posibilidades (clubes de lectura, acompañamiento institucional, entre otros), acordes a las demandas institucionales y a las propuestas en desarrollo en cada escuela. (Magallanes, 2021)
- Propuestas educativas institucionales con base en proyectos y cátedras compartidas, jornadas interdisciplinarias de integración de saberes, entre otras posibilidades, fundadas en una postura dialógica, flexible y respetuosa frente a la diferencia y para construir conocimiento escolar de manera situada, desde una perspectiva integradora de las metas de aprendizaje. (Di Francesco, 2024)
- Propuestas vigentes como Feria de Ciencias, Tecnologías, Artes, Movimiento e Innovación, Olimpiada Cordobesa de Matemática,

Aprendizajes basados en proyectos, Proyectos de Innovación Escolar (PIE), Festival de la palabra, que habilitan discursos interinstitucionales sobre la base de una propuesta marco común. (Magallanes, 2021)

- Formación situada como espacio de posibilidad en las instituciones para el intercambio y la construcción colectiva de prácticas interdisciplinarias e integradas. (Magallanes, 2021)
- El Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027 y el documento de Políticas priorizadas metas 2027, en tanto establecen como horizonte la generación de condiciones para la innovación y la renovación pedagógico-curricular, promoviendo instancias participativas y de articulación que fortalezcan la integración de saberes.

En este sentido, los condicionamientos y posibilidades analizados no deben ser comprendidos de manera aislada, sino como parte de una trama compleja de relaciones que configuran las prácticas pedagógicas en el nivel secundario.

Conclusiones y recomendaciones para fortalecer la política educativa

Las conclusiones y transformaciones concurren en gran importancia en el presente escrito a la luz de plantear un horizonte de trabajo. Una palabra que convoca a pensar tanto las conclusiones como las recomendaciones es la de “transformar”, que también está presente con sentido propositivo en los documentos ministeriales de lectura actual en las instituciones educativas de la provincia. Transformar sobre formas ya existentes que sostienen una gramática muchas veces inerte en el tiempo, podría inmovilizar la renovación de las prácticas pedagógicas–didácticas. Desde este lugar se proponen las siguientes recomendaciones en pos de fortalecer la política educativa provincial y las prácticas de enseñanza y aprendizaje:

- Continuar fortaleciendo las propuestas de formación a equipos directivos y docentes para que posibiliten un acompañamiento y seguimiento de las prácticas de enseñanza del currículum integrado que propone el Ministerio de Educación. La formación situada podría configurarse en un espacio fundamental para que los directivos y docentes renueven su formación, a través de lecturas y experiencias, sobre currículum, prácticas de enseñanza y aprendizajes integrados, desde la potencialidad de las comunidades de aprendizaje.
- Incorporar al Eje 9 (Inversiones y Recursos) del Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024–2027 (con proyección 2033) (Ministerio

de Educación, 2024) el financiamiento a proyectos interdisciplinarios áulicos que contribuyan a una alfabetización crítica y al empoderamiento de las y los estudiantes que los posicionen en su condición ciudadana en pos de una consolidación democrática.

- Fomentar la formación docente para la integración curricular que acompañen la investigación acción en las escuelas y el fortalecimiento y acompañamiento de proyectos que incidan en la construcción multidimensional de conocimiento, en un diálogo interniveles.
- Promover la dialogicidad para la construcción del conocimiento escolar que propicie el involucramiento productivo de las y los estudiantes al cuestionar, desarrollar y criticar respetuosamente las ideas propias y ajenas; es decir, los cuestionamientos y desafíos de las ideas como evidencias del pensamiento crítico individual y colectivo en el marco de la consolidación de una cultura democrática.

Desde el diálogo iniciado entre experiencia docente e investigaciones desarrolladas, se apuesta a un renovado espacio de enunciación, que contribuya a la polifonía en torno al currículum. Se espera que estas recomendaciones puedan contribuir al diálogo sobre las políticas educativas, en pos de la transformación curricular y didáctica como desafío colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, L., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Beane, J. (2010). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Ediciones Morata.
- Bermudez, G. M. A., D' Aloisio, F., Ottogalli, M. E., & García, L. P. (en prensa). *Cuando la experiencia extraescolar ingresa y resignifica la construcción del conocimiento en el aula. Un estudio del análisis del discurso en clases de Ecología*. Perfiles Educativos.
- Bermudez, G., Rivero, M. E., Rodríguez, P. E., Sánchez, M. D., & De longhi, A. L. (2017). Las clases de Biología II: Una mirada sobre la transposición, el currículum, la comunicación y la evaluación. *Revista De La Facultad De Ciencias Exactas, Físicas Y Naturales*, 4(1), 89-100. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/FCEfYn/article/view/14222>
- Bermudez, G. M. A., García, L. P., & Cisnero, K. G. (2020). Didáctica de las ciencias para una ciudadanía crítica. Reflexiones y prácticas contextualizadas para problemáticas de ambiente y salud. *Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (Belo Horizonte)*, 22, Artículo e16190. <https://doi.org/10.1590/2117202021013>
- Bermudez, G. M. A., D' Aloisio, F., Ottogalli, M. E., & García, L. P. (2025). Movimientos discursivos docentes que aportan a un clima de trabajo áulico en clave de dialogicidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(106). Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1723>
- Bermudez, G. M., Rivero, M. E., Rodríguez, P. E., Sánchez, M. D., & De longhi, A. L. (2016). Las clases de Biología I: Un análisis sobre las dimensiones, situaciones y modelos didácticos. *Revista De La Facultad De Ciencias Exactas, Físicas Y Naturales*, 3(2), 151-161. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/FCEfYn/article/view/14221>
- Bouton, E., Lefstein, A., Segal, A., & Snell, J. (2024). Blurring the boundaries: Opening and sustaining dialogic spaces. *Theory into Practice*, 63(2), 182-197. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2307837>
- Boyd, M. P., & Sherry, M. B. (2024). Dialogic space: An introduction. *Theory into Practice*, 63(2), 115-120. <https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2325309>
- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu Editores.
- Calneggia, I., Lucchese, M., Di Francesco, A. & Parma, C. (2025) *La integración curricular como proyecto transformador: restaurar el espejo*. Editorial Universidad Católica de Córdoba. Disponible en: <https://doi.org/10.22529/9789876266284>
- Castellaro, M., & Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: Interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- De Alba, A. (1988). En torno a una noción de currículum. En *Colección Pedagógica Universitaria* N° 17. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones de Educación. Disponible en: https://www.uv.mx/cpue/coleccion/No_17_Coleccion.html
- De Longhi, A. L. (2018). La comunicación didáctica. Algunos fundamentos. En A. L. De Longhi (ed.), *Fundamentos para la enseñanza de las ciencias. Concepciones alternativas, transposición y comunicación* (pp. 72-112). Universidad Nacional de Córdoba.
- De Longhi, A. L., Ferreyra, A., Peme, C., Bermudez, G. M. A., Quse, L., Martínez, S., Iturrande, C., & Campaner, G. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(2), 178-195. Disponible en: <https://rodin.uca.es/handle/10498/14728>
- Di Francesco, A. (en prensa). La Educación de calidad en la Escuela Posible: logros y desafíos en las instituciones educativas de la provincia de Córdoba, Argentina (2023 – 2025).
- Edwards, D., & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós/MEC.
- Ferreyra, Horacio Ademar dir. 2024 (en prensa). La Educación de calidad en la escuela Posible: logros y desafíos. Construcción colaborativa de una herramienta de apoyo a la gestión para la evaluación de la mejora continua en las instituciones educativas Córdoba, Argentina (2023-2025)
- Ferreyra, H. & Rúa, A. (2021). Tendencias del estudio Las prácticas de enseñanza de los docentes de educación secundaria. *Diálogos Pedagógicos*, 19(37), 76-95. Disponible en: [https://doi.org/10.22529/dp.2021.19\(37\)06](https://doi.org/10.22529/dp.2021.19(37)06)
- Fullan, M. (1972). Overview of innovative process and the use. *Interchange*, 3, 1-46.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. y Shor, I (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1989). *Shooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. London: Routleggh.

Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146–164. Disponible en: <https://doi.org/10.1159/000500171>

Magallanes, A. N. (2021). Empoderamiento de estudiantes en el contexto de un Escenario de Modelización Estocástico Crítico. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUUN_C_07aa193712d35db6c4dede697451f617

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2025). Curriculum Córdoba. Marco Curricular Común. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Disponible en:

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2024). Plan de desarrollo educativo provincial 2024–2027 (con proyección 2033). Disponible en: <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/07/LITERATURA-Plan-de-Desarrollo-Educativo.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2026). Plan de desarrollo educativo provincial. Políticas priorizadas: Metas 2027. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2026/02/LITERATURA-Plan-de-metas.pdf>

Morelli, S. (2016). *Las tensiones del currículum. Debates políticos-educativos en Argentina y México*. Miño y Dávila.

Morelli, S. (2016). *Lo político en el currículum del siglo XXI*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 12, vol. 1 (11), 29–46. Disponible en: <https://doi.org/10.35305/rece.v1i11.254>

Mortimer, E. F., & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Open University Press.

Piquer, M. V., & Sacchi, F. A. (2022). El rol de la cultura en la clase de inglés: Creencias de docentes y estudiantes. Abordajes. *Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 6(12). Disponible en: <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/712>

Puig Mauriz, B., Blanco Anaya, P., & Mosquera Bargiela, I. (2023). Integrar el pensamiento crítico en la educación científica en la era de la post-verdad. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 20(3), 3301. Disponible en: https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i3.3301

Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.

Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.

Adriana Carlota Di Francesco

Doctora en Educación ; Mgter. en Pedagogía, Universidad Nacional de Córdoba (UNC); Licenciada en Cs de la Educación, Profesora de Historia. Perteneciente a la Universidad Católica de Córdoba.

Adriana Noemi Magallanes

Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC); Magíster en Didáctica de la Matemática, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Docente e Investigadora, perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Fabiana Sacchi

Doctora en Educación en Lenguas Extranjeras, Universidad de Texas; y Profesora de Inglés, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Gonzalo Miguel Ángel Bermudez

Especialista en Constructivismo y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); Profesor, Doctor en Ciencias Biológicas y Biólogo, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (CONICET). Perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba.

María Fernanda Vassallo

Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades, Licenciada y Profesora en Historia, Universidad Nacional de Córdoba. Perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba.

Verónica Mariela Piquer

Magister en Lengua Inglesa con orientación Lingüística Aplicada y Profesora de Inglés, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

Además esta producción fue posible con el acompañamiento y supervisión de:

Jimena Inés Castillo

Moderadora. Doctora en Estudios Sociales en América Latina, magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea, Profesora y Licenciada en Letras Modernas.

Analí Emilse Mansilla

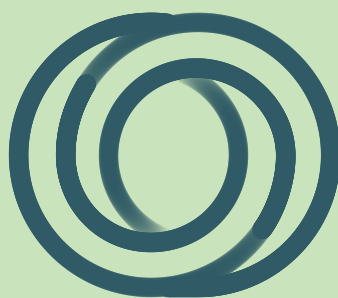
Referente técnica



@planeamiento.educativo 

@planeamiento.educativo1 

redprovincialinvestigacion.educ@gmail.com 



Red Provincial

de Investigación Educativa

Documento de recomendación política