

ESTUDIO DE IMPACTO

EL PROCESO DE AMBIENTACIÓN

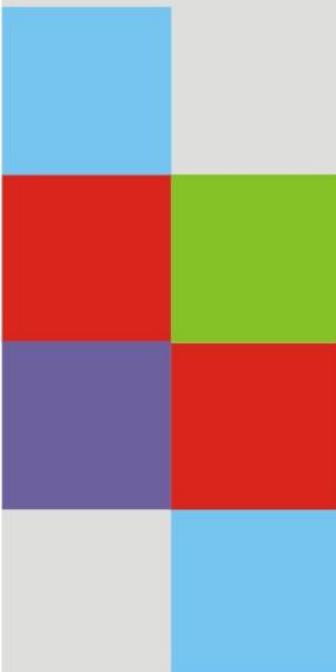
(PERIODO 2010)

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA (Ex - Post)

Estudio de caso
Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba
Todos los niveles

Ministerio de Educación
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa
Apoyo a los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje / Área de Investigación Educativa

2010



www.igualdadycalidadcoba.gov.ar



AGRADECIMIENTOS

El presente informe de investigación es el resultado de un trabajo en equipo que permitió arribar al logro de los objetivos y metas planteados.

En primer lugar, queremos hacer llegar nuestro agradecimiento a las Direcciones de Nivel (DGEIP, DGEM, DGETyFP y DGIPE) y, por su intermedio, a cada una de las instituciones y actores que con gran disponibilidad ofrecieron información y comentarios sobre el proceso de Ambientación 2010.

Destacamos la participación en el trabajo durante 2010, de nuestro compañero Prof. Juan Carlos Molineri fallecido en el mes de abril del corriente año.

Agradecemos las lecturas y comentarios de la Dra. Georgina Blanas, la Dra. Mónica Luque y especialmente el referato de la Dra. María Angélica Möller.

Esta tarea nos permitió recrear nuestras prácticas de intervención en las instituciones educativas, posibilitando otra perspectiva de acceso a su conocimiento.

Esperamos que esta socialización permita a las instituciones educativas y a sus actores reconocerse en los procesos manifestados por las instituciones participantes en la muestra, o diferenciarse de ellos, a fin de reflexionar sobre las condiciones pedagógicas con que se realiza el Proceso de Ambientación en el marco de su propia cultura escolar.

Equipo de investigación del Programa
Apoyo a los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

ÍNDICE GENERAL	
INTRODUCCIÓN	5
I- ASPECTOS CONCEPTUALES	7
II- LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE AMBIENTACIÓN 2010	
A- EDUCACIÓN INICIAL	11
B- EDUCACIÓN PRIMARIA	15
C- EDUCACIÓN SECUNDARIA	21
III- LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES Y LOS ESTUDIANTES	
A- EDUCACIÓN INICIAL: VOCES DE PADRES	27
B- EDUCACIÓN PRIMARIA: VOCES DE PADRES Y ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO	30
C- EDUCACIÓN SECUNDARIA: VOCES DE PADRES Y ESTUDIANTES DE PRIMER Y CUARTO AÑO.	36
D- COMPARACION DE PERSPECTIVAS ENTRE LOS DIFERENTES NIVELES.	43
IV- CONCLUSIONES GENERALES	47
BIBLIOGRAFÍA	52
ANEXO	
ASPECTOS METODOLÓGICOS	56

Índice de siglas y abreviaturas

ACE	Administración Central de la Educación
APEA	Programa de Apoyo a los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje
ATEC	Programa Asistencia Técnica Escuela y Comunidad
DGEM	Dirección General de Educación Media
DGET y FP	Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional
DGIPE	Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza
EPAE	Equipos Provinciales de Apoyo Escolar
IPEM	Instituto Provincial de Educación Media
LEN	Ley de Educación Nacional
PCI	Proyecto Curricular Institucional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
RPFDC	Red Provincial de Formación Docente Continua
SPIyCE	Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

INTRODUCCIÓN

“La Educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable.”

Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro*.

La *Ley de Educación Nacional N° 26206* propone, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, “garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia, y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo” (cap. II, art. 11). De esta manera, orienta y direcciona la resolución de problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo. Igualmente, la *Ley de Educación Provincial N° 9870* con sus principios rectores tiende a “garantizar la equidad en los servicios educativos a fin de alcanzar la igualdad en las oportunidades” (art. 16).

A partir de estos marcos de ley, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba aborda la temática de ambientación, para la cual, en febrero de 2010, focaliza los primeros tramos de cada nivel y convoca a todos los actores institucionales a poner en marcha *el Proceso de Ambientación*, con el fin de favorecer los procesos de escolarización. Para ello, se establece el inicio del ciclo lectivo el 28 de febrero, y se convoca para el 24, 25 y 26 de febrero a los estudiantes que ingresan a un nuevo trayecto del sistema educativo en Educación Inicial, Primaria o Secundaria. Se previó para dicha oportunidad la participación de todos los actores institucionales y familiares con el fin de promover la construcción de lazos sociales que favorezcan las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta iniciativa ministerial se implementó a través de la edición y posterior distribución en las instituciones educativas, de cuadernillos orientadores¹ específicos para cada nivel. La inclusión del Proceso de Ambientación en el Anuario 2010 del Ministerio de Educación de la Provincia da cuenta de la inscripción y la importancia de dicha intencionalidad en los lineamientos de la política educativa provincial, legitimando y recuperando todas las propuestas y acciones que se venían realizando en las instituciones.

Se reconoce que en la dinámica de reformas y cambios educativos “las escuelas siempre significaron las propuestas de las macropolíticas educativas” (Frigerio, 2000); es decir que el interjuego entre macro y micropolíticas da lugar a procesos por los que las instituciones transitan de modos distintos, según su forma particular de apropiación, referenciando la inagotable dinámica instituido-instituyente, de manera tal que la elaboración colectiva constituye uno de sus rasgos de identidad.

Dar espacio a la palabra de los diferentes actores educativos supone entender las propuestas de cambio como acontecimiento participativo, dando lugar a la “evaluación sistemática y a asumir el conflicto como un componente necesario e inevitable del cambio” (Ferreira, 2006, p.45).

¹ Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. (2010). *AMBIENTACIÓN: Una cuestión institucional. Orientaciones para el nivel Inicial, Primario y Secundario*. Córdoba, Argentina: Autor.

Con la intencionalidad de recuperar voces, de relevar lo realizado y sus resonancias hacia el interior de las instituciones, se inicia la investigación “Estudio del impacto del Proceso de Ambientación 2010” implementado en las instituciones educativas públicas y privadas de Educación Inicial, Primaria y Secundaria de la provincia de Córdoba.

El presente estudio se inscribe en el ámbito del Área de Investigación Educativa de la SPlyCE y ofrece aportes para: “proveer información confiable del Sistema Educativo particularmente de la escuela y el aula, que ayude a la toma de decisiones al gobierno de la educación” y “a una **mejor comprensión de los procesos complejos que se ponen en juego en las políticas de equidad e inclusión educativa.**”²

Se propone los siguientes objetivos:

- Relevar las acciones realizadas en el Proceso de Ambientación en un grupo de instituciones educativas pertenecientes a la Educación Inicial, Primaria y Secundaria del Sistema Educativo Provincial.
- Recuperar las diferentes valoraciones de cada uno de los actores institucionales sobre las actividades propuestas en el cuadernillo *AMBIENTACIÓN: Una cuestión institucional*.
- Identificar obstáculos y sugerencias de mejora en vistas a proyectar futuras acciones.

El diseño de este estudio se orientó a una evaluación de resultados y de impacto utilizando métodos cuantitativos y cualitativos; se considera un estudio exploratorio, *ex post*, dentro de la investigación evaluativa.

Como herramienta de recolección de datos se aplicó una encuesta destinada a diferentes colectivos institucionales de 90 instituciones pertenecientes a los tres niveles educativos, de gestión pública y privada.³

Para desarrollar la lógica de este trabajo de análisis se propone la siguiente organización:

A partir de esta Introducción, en el apartado I se desarrollan núcleos conceptuales - *trayectoria escolar, ambientación, experiencia escolar*- y sus implicancias en el análisis de los procesos investigados.

En el apartado II, se presentan las diferentes perspectivas de los docentes encuestados pertenecientes a Educación Inicial, Primaria y Secundaria, en vistas a la reconstrucción de significaciones acerca del Proceso de Ambientación.

En el apartado III, se recuperan las valoraciones de los padres y estudiantes acerca de su mirada con relación al Proceso de Ambientación.

En el apartado IV, se expresan las conclusiones a las que se pudo arribar en Educación Inicial, Primaria y Secundaria con relación a las categorías propuestas.

Incluye Reflexiones Finales en las que se identifican los aspectos recurrentes y las diferencias en los tres niveles, y se genera la apertura a nuevos interrogantes sobre las características específicas de cada nivel, para la definición de futuras líneas de acción, previendo su impacto en las condiciones institucionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela de hoy.

² Fuente: SPlyCE. (2010). Área de Investigación Educativa. Recuperado el 2 de Febrero de 2011, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area2/investigacion/investigacioneducativa1.html>

³ En el Anexo se desarrollan los Aspectos metodológicos.

I- ASPECTOS CONCEPTUALES

La ambientación es un proceso tendiente a favorecer y acompañar a los estudiantes en su pasaje, ingreso e inclusión a un nuevo nivel educativo, en el marco de un proceso de transición.

Pensar la ambientación en un sentido amplio, implica que este proceso no se reduzca a un tiempo limitado ni que sea excluyente del nivel educativo al que se ingresa, dado que la ambientación compromete, a la vez, al nivel educativo precedente y es a partir de allí que debería iniciarse dicho proceso (Gimeno Sacristán, 1997).

La ambientación en su sentido integral, supone que durante la construcción e implementación de este proceso se trabajen diversos aspectos, tales como:

- Aspectos institucionales: historia de la escuela, su personal, sus roles y funciones dentro de la institución, disposición y uso de los diferentes espacios y tiempos, entre otros.
- Aspectos pedagógico-didácticos, en relación con los espacios curriculares y sus contenidos.
- Aspectos inherentes a la convivencia: normas y pautas de la nueva escuela y nuevas relaciones sociales: compañeros, docentes, auxiliares (Krichesky, 2003).

En este sentido, el Cuadernillo 2010 estuvo orientado a fortalecer el ámbito de las nuevas relaciones en la escuela de los “recién llegados” (H. Arendt, 2007, p.118), o de aquellos que “lo vuelven a intentar”. De este modo, la escuela es concebida como institución que socializa a sujetos políticos, y que organiza y orienta recursos para realizar un gesto de recepción.

Se destaca la intencionalidad política de “generalizar a todo el sistema educativo provincial” el proceso de ambientación, con el objetivo de facilitar a los estudiantes “su trayectoria en un medio en el que se entrecruzan situaciones, tensiones, encuentros, desencuentros con otros, a partir de regulaciones propias del ser y el estar en una institución escolar” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación 2010 a, p.3).

Los aportes realizados por Nicastro y Greco (2009) sobre trayectorias escolares, permiten resignificar a la mismas dentro del marco de una historia, “de una situación determinada, que no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con sentidos que requieren de reinención y de construcción cada vez” (p.26). Desde esta perspectiva, las trayectorias de los estudiantes forman parte de la estructura organizativa de la escuela y pueden verse también como resultado de la misma.

Entender la trayectoria escolar como “cuestión institucional” (Nicastro y Greco, 2009, p.42) supone poner en relación todos los componentes de la organización educativa: el tiempo, el espacio, los recursos, los propósitos, las tareas, las personas más allá de la posición que ocupe cada uno de los actores: maestros, estudiantes, profesores, equipo de conducción, familias, etc.

El diseño de la trayectoria escolar construido por cada colectivo docente, a través de la actividad pedagógica cotidiana, permite la estructuración de la experiencia educativa de cada estudiante, que la reconstruye, de forma personal e histórica.

Desde una perspectiva diferente a la sociología clásica, la construcción de la experiencia escolar se realiza durante el proceso de socialización e individuación de los estudiantes en el sistema escolar. Recuperar el trabajo del sujeto, su autonomía,

“prohíbe concebir la socialización como un *clonage*” (Dubet y Martuccelli, 1998, p.63). Esta experiencia escolar es la modalidad en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. “Es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto escolar que no los posee a priori” (Dubet y Martuccelli, 1998, p.79) En este proceso de construcción cada actor desarrolla una lógica estratégica, en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición.

Recuperar las palabras de los actores implicados en los vínculos educativos, en especial escuchar las valoraciones realizadas por los sujetos de aprendizaje, permite volver a mirar, a “problematizar lo ya sabido” (Nicastro, 2009, p.19) para encontrar nuevos sentidos a las prácticas, desnaturalizarlas y permitir su recreación.

Pensar los sujetos de aprendizaje significa estar dispuesto a reflexionar entonces sobre el mundo de los adultos, lo cual requiere:

“...un trabajo de los grandes entre sí. Es decir, un trabajo sobre sus/nuestras historias, sus/nuestros sueños, sus/nuestros miedos, sus/nuestros deseos(o ausencia de deseo) de ser madres o padres; o el modo y razones (o la ausencia de ellos) de ejercer no sólo la maternidad/paternidad sino la función materna y la función paterna” (Frigerio, 2006, p.321).

Enriquecer la experiencia escolar en la transición de un nivel a otro supone crear ambientes más potencialmente proclives al mejoramiento de los vínculos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con el ingreso a la condición de estudiante, se inicia para el niño un recorrido incierto, cuyo grado de previsibilidad está ligado a la experiencia familiar y social. Debe conjugar su tiempo de infancia con el nuevo tiempo de estudiante, categorías entre las cuales pueden mediar pequeñas o grandes y sinuosas distancias. Se trata, además, de experiencias colectivas que lo incluyen en procesos institucionales complejos en los que participan adultos frente a los cuales las asimetrías cobran nuevas dimensiones.

Es en la conjunción de estas construcciones que la escolarización va articulando también la producción de las problemáticas que afectan a los niños y sus modos de estar y asumir la escuela. En cada nivel, dichas problemáticas adquieren características particulares.

La ambientación, en su sentido integral, intenta superar la fragmentación en la transición de un nivel a otro, favoreciendo los procesos de aprendizaje. En este marco, la intencionalidad del Proceso de Ambientación es convocar a todos los actores institucionales para desarmar e interrogar el inicio y continuidad de las trayectorias escolares que suelen estar atrapadas en prácticas rutinarias, reencontrándose así con los estudiantes que se incorporan al nuevo nivel, mirados desde otras perspectivas, desde otros supuestos, desde otros imaginarios, que los ubique como niños y jóvenes protagonistas del saber.

La perspectiva de los actores implicados en el Proceso de Ambientación 2010

Entender las trayectorias escolares como recorridos subjetivos e institucionales (Nicastro y Greco, 2009) supone atender los aportes de cada actor y mirar la organización escolar que habla de ellos.

El **Proceso de Ambientación**, inicio de la trayectoria escolar en cada nivel, incluye diversos aspectos que configuran el cotidiano institucional, la historia, dimensiones pedagógicas, pautas de convivencia, roles, funciones, organización de tiempos y espacios; particularidad que asume en cada una de las escuelas.

Se presenta en el apartado III el análisis de los datos relevados a partir de las encuestas aplicadas en los diferentes niveles: Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Los resultados obtenidos está organizados en función de las dimensiones institucionales como categorías de análisis: la dimensión administrativo-organizacional, la pedagógica-didáctica y la sociocomunitaria.

En relación con la encuesta destinada a directivos y docentes, en la primera dimensión mencionada se consideraron las subcategorías *Recursos Humanos, Tiempos y Espacios y Material Entregado*. En la segunda, se hace referencia a *Articulación pedagógica e inclusión en el PEI*. En la tercera, se identifica *Socialización* referida al *Vínculo Familia -Escuela*.

Para relevar la perspectiva de los padres de estudiantes a partir de la dimensión administrativa organizacional, *el conocimiento de los espacios escolares*; en la dimensión pedagógica-didáctica, *el inicio en la dinámica del trabajo escolar*, y en la sociocomunitaria, se identificó como subcategoría relevante *Socialización* referida al *Vínculo Familia-Escuela y Participación*.

Para recuperar la perspectiva de los estudiantes de primer grado de Educación Primaria y de primero y cuarto año de Educación Secundaria, en la dimensión administrativo-organizacional, se seleccionaron como subcategorías *Recursos Humanos, Normas y pautas institucionales, Tiempos y Espacio físicos*; en la dimensión pedagógica-didáctica, las subcategorías fueron *Actividades realizadas*, y en la sociocomunitaria, *Socialización* referida al *Vínculos entre pares*.

Para facilitar la lectura del análisis de datos, se presenta un esquema referencial en donde se relacionan las categorías y subcategorías mencionadas.

**ESQUEMA REFERENCIAL DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS
UTILIZADAS EN LAS ENCUESTAS**

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
ADMINISTRATIVA-ORGANIZACIONAL	Para Encuesta de Directivos y docentes: <ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos. • Tiempos. • Espacios físicos. • Material entregado. 	Para Encuesta de Padres: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los espacios escolares. 	Para Encuesta de Estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos. • Tiempos. • Espacios físicos. • Normas y pautas institucionales.
PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación pedagógica. • Inclusión en el PEI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio en la dinámica del trabajo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades realizadas.
SOCIO-COMUNITARIA	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización: <ul style="list-style-type: none"> - Vínculo familia-escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización: <ul style="list-style-type: none"> - Vínculo familia-escuela. - Participación. - Iniciación a las pautas de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización: <ul style="list-style-type: none"> - Vínculos entre pares.

II- LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTIVOS Y DOCENTES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE AMBIENTACIÓN 2010

II.A- EDUCACIÓN INICIAL

Directivos y docentes

La encuesta fue aplicada a 109 directivos y docentes de Educación Inicial de Córdoba capital e interior, con la intención de obtener información acerca de las acciones realizadas, como así también sobre las diferentes valoraciones de cada uno de los actores sobre la propuesta de ambientación 2010.

1- Dimensión administrativo-organizacional

Con relación a **Recursos Humanos**, se interroga acerca de la **participación de los actores** en la implementación del Proceso de Ambientación.

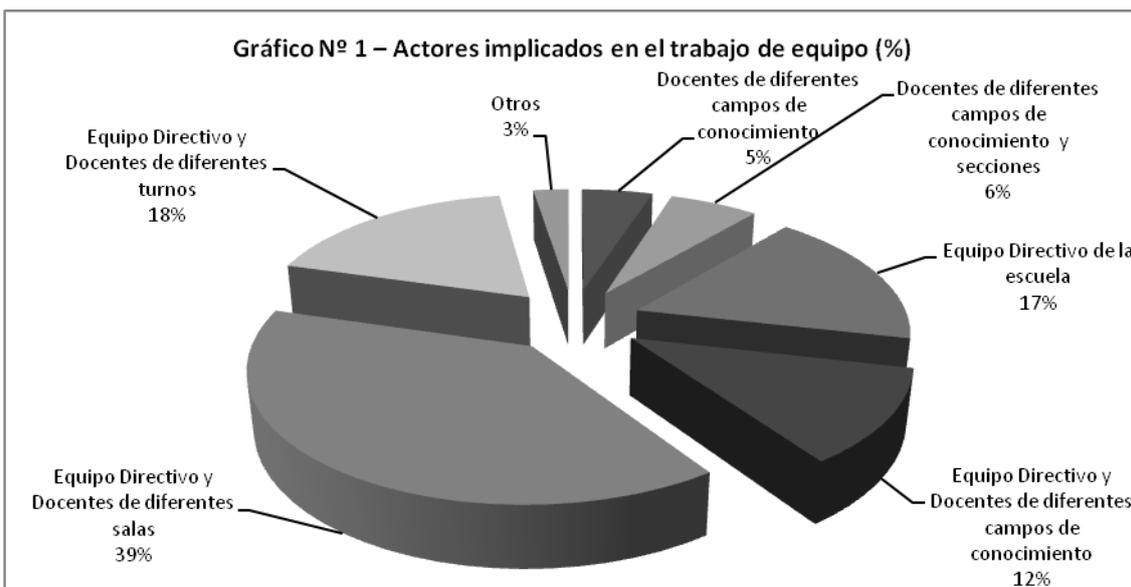
El cuadernillo *Ambientación: una cuestión institucional*, en sus orientaciones convocaba a “todos los actores institucionales a poner en marcha el PROCESO DE AMBIENTACION para todos los estudiantes –y sus familias– que inician por primera vez un nivel o ciclo del sistema educativo” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2010a, p.3).

La información obtenida indica que la mayor participación en la implementación de la propuesta estuvo a cargo de los docentes de sala, seguida por la presencia de directivos, mientras que –en algunos casos particulares– se incluyeron otros actores, como docentes de otros campos de conocimiento, auxiliares, etc.

Se indaga la relación entre **ambientación y trabajo en equipo** (en sus diferentes modalidades de conformación entre los diferentes docentes). La inclusión de esta subcategoría es importante con relación al diseño de una propuesta educativa contextualizada ya que esta requiere, entre otras condiciones, habilitar espacios colectivos para el disenso, la reflexión y el análisis de prácticas pedagógicas, que promuevan la conformación de equipos de trabajo en los que los actores interactúen desde sus roles, funciones y posicionamientos en la institución.

En este sentido, los actores señalaron que la propuesta favoreció ampliamente el trabajo en equipo, expresado positivamente en un 80%.

El Gráfico N° 1 muestra las diferentes modalidades de conformación de los equipos según los roles y funciones de los actores en las instituciones.



Fuente: SPlyCE y APEA

Pueden observarse las diferentes modalidades de conformación de equipos de trabajo, configuradas a partir de las particularidades de cada institución, prevaleciendo el trabajo compartido entre directivos y docentes⁴.

Se observa que el porcentaje mayor –39%– corresponde al trabajo en equipo constituido por equipo directivo y docentes de diferentes salas, seguido con un 18 % por el equipo directivo y docente de diferentes turnos; en un 17 % de los casos, el directivo planificó solo, y en un 12 % de las situaciones, el equipo de trabajo estuvo conformado por directivos y por docentes de diferentes campos de conocimiento.

De la dispersión de los porcentajes se pueden inferir las diferentes formas de encarar una propuesta que cuente con todos los actores involucrados, dado que el trabajo en equipo constituye una de las condiciones institucionales para la enseñanza. Son los directivos en su rol de conducción quienes pueden

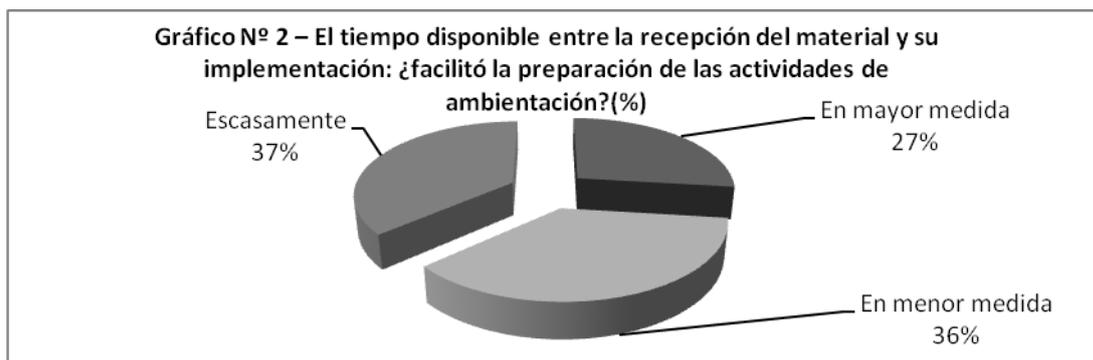
“... impulsar que las escuelas se vuelvan comunidades de aprendizaje; recuperar la dimensión colectiva del trabajo docente se vuelve una prioridad, para que la escuela se vuelva un centro de aprendizaje y el colectivo docente una comunidad que aprehende cooperativa y horizontalmente”. (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a. p.55)

Con relación a la subcategoría **tiempo**, en primer lugar se intenta relevar las consideraciones de los directivos y docentes acerca del tiempo disponible entre la recepción del material y la implementación de la propuesta; en segundo lugar, sobre el tiempo estipulado para las actividades de ambientación.

Los Cuadernillos de Ambientación - que proponían actividades en función de los niveles, susceptibles de ser adecuadas al contexto y realidad escolar- estuvieron disponibles en versión digital en Diciembre del 2009, se distribuyeron en soporte papel a las instituciones en el mes de febrero del 2010; tanto los directores (reintegrados a sus tareas el 7 de febrero, tras el receso escolar) como los equipos docentes (reintegrados el 15 de febrero) pudieron disponer de ellos para planificar el proceso de Ambientación previsto para los días 24, 25 y 28 de ese mes.

⁴ Con relación a los actores implicados en el trabajo de equipo, las opciones de respuestas fueron las mismas para Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

La información relevada en cuanto al primer aspecto se sintetiza en el Gráfico N° 2:



Fuente: SPlyCE-APEA

En cuanto al **tiempo disponible entre la recepción del material y la implementación del proceso de ambientación**, un 27% considera que resultó adecuado y facilitador; un 36% no lo consideró tan productivo, en tanto un 37% lo evaluó como insuficiente.

En relación con el **tiempo estipulado para las actividades** de ambientación, las consideraciones de los directivos y docentes muestran diferencias poco significativas en la polaridad de respuestas, ya que el 52% de los encuestados lo señalaron como insuficiente, mientras que el 48% lo consideró adecuado. Estos resultados quizás tengan relación con el cambio introducido en la organización del tiempo históricamente previsto en Educación Inicial para la iniciación del período lectivo, lo cual pone en tensión una de las prácticas tradicionales más característica del Nivel: la incorporación gradual de los estudiantes al grupo total, durante el denominado “período de adaptación”.

La organización del tiempo en la escuela tiene una importancia fundamental; éste puede facilitar u obstaculizar la acción didáctica, ser concebido como un recurso que puede ser planificado, previsto y organizado, las diferentes modalidades de apropiarse de él dan cuenta de la cultura escolar.

Cuando se indagó acerca de la **difusión** del “Cuadernillo de Orientaciones”, el 70% de las respuestas la estimó oportuna y el resto no realizó una evaluación favorable al respecto.

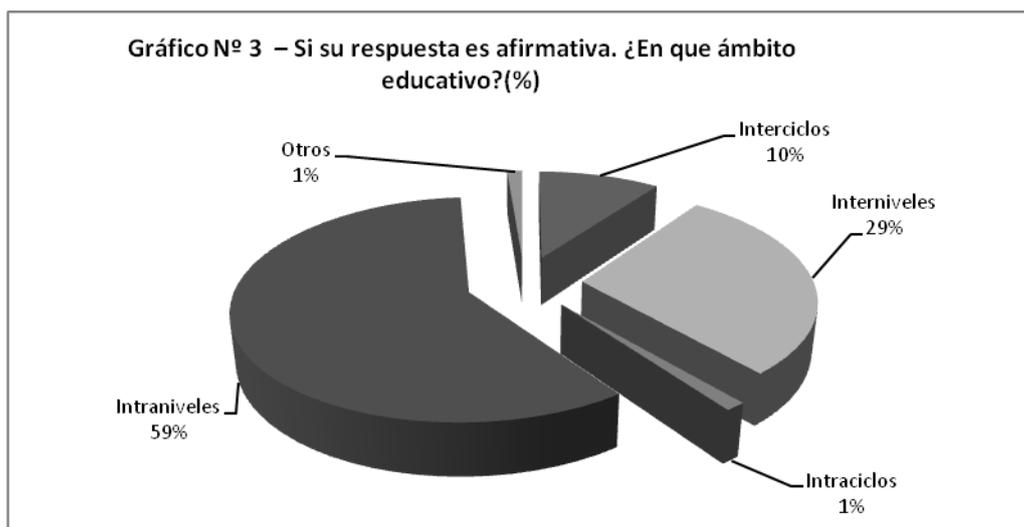
En segundo lugar, se interrogó sobre la **información presentada en el material** de trabajo. A esto, el 52% respondió que amplió la información en relación con la ambientación en menor medida; para el 29%, lo hizo en mayor medida y el 19% respondió “escasamente”, lo cual puede relacionarse con la existencia de diferentes prácticas instituidas en la Educación Inicial tendientes a abordar el ingreso escolar. Entre ellas, por otra parte, la mayoría de docentes y directivos –88 %– considera que el material se aborda desde un marco teórico referencial claro y consistente, mientras que un 12 % no lo considera así.

2- Dimensión pedagógica didáctica

En este apartado, se indaga acerca de la ambientación como estrategia para propiciar la continuidad pedagógica en el sistema educativo, en los momentos críticos de las trayectorias escolares: el ingreso y la transición de un nivel a otro en el sistema educativo.

En primer lugar, se interroga sobre **ambientación y articulación** institucional e interinstitucional teniendo en cuenta que la ambientación tiende a favorecer y acompañar a los estudiantes en su paso, ingreso e inclusión a un nuevo nivel educativo, en el marco de un proceso de transición. Los actores señalan que la propuesta favoreció el proceso de continuidad y articulación en un alto porcentaje: 88%.

El Gráfico N° 3 pone de manifiesto que la ambientación propició la continuidad y el proceso de articulación intra e interniveles⁵:



Fuente: SPIyCE-APEA

En este sentido, teniendo en cuenta que se trata de un proceso que facilita el pasaje de los estudiantes de un nivel a otro, la articulación promueve la continuidad pedagógica y asegura la movilidad de los estudiantes dentro del sistema, como lo expresa la *Ley de Educación Nacional N° 26206* y la *Ley de Educación Provincial N° 9870*.

Dentro de este proceso, la ambientación constituye una estrategia institucional adecuada para generar condiciones de enseñanza favorables para la escolaridad de los niños y niñas. El trabajo colectivo permite arribar a acuerdos pedagógicos a partir de supuestos teóricos compartidos sobre el sujeto, concepción de alfabetización y aprendizaje. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010b, p.34).

En segundo lugar, se indagó acerca de **la Inclusión de las actividades de ambientación en el PEI**. Pensar la ambientación en un sentido amplio, implica involucrar todos los aspectos que conforman el Proyecto Educativo Institucional.

El 75% de los directivos y docentes encuestados señala que las actividades de ambientación fueron incluidas en el PEI. Esto permite inferir que ella no se limitó al planteo de actividades aisladas o a un período limitado, sino que fue considerada como una estrategia que compromete a toda la propuesta educativa de la institución.

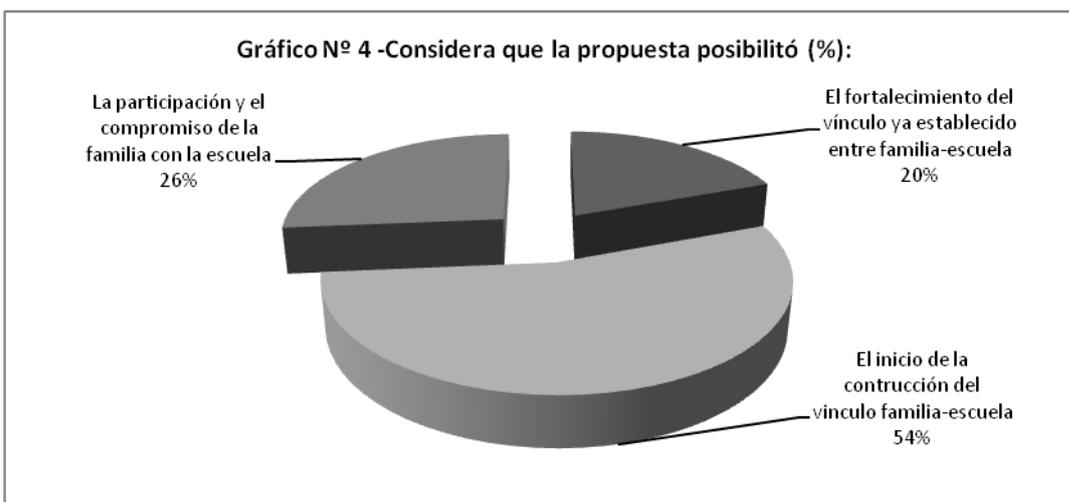
En tercer lugar, se indagó acerca de la relevancia de la ambientación para la elaboración del diagnóstico pedagógico. Los docentes y directivos respondieron que la propuesta aportó información significativa más allá que dicho proceso se trata de una práctica institucionalizada en este nivel.

⁵ Articulación interniveles refiere a acciones entre los diferentes niveles del Sistema Educativo. Articulación intraniveles refiere a acciones realizadas dentro del mismo nivel educativo.

3- Dimensión sociocomunitaria

En este punto, el intento fue aproximarse a las consideraciones de los directivos y docentes acerca de la ambientación como posibilitadora de la construcción del **vínculo familia-escuela**. “Éste es necesario, fundante y factible de ser fortalecido para que la Educación de los niños/as y jóvenes, que son hijos/as y estudiantes lleguen a puerto seguro” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009, p.2). Una de las formas de fortalecer este vínculo es la **participación**, teniendo en cuenta que es un proceso a través del cual estudiantes, docentes, padres y toda la comunidad adquieren un protagonismo responsable en la tarea de educar.

El Gráfico N° 4 muestra la información relevada:



Fuente: SPIyCE-APEA

Se observa que a juicio de los docentes en un 54% de los casos el proceso de ambientación posibilitó el inicio de la construcción del vínculo familia escuela. En segundo lugar –con un 26%– se ubica la participación y compromiso de la familia con la escuela y, en tercer término, el fortalecimiento del vínculo ya establecido entre la familia y la escuela –20 %–.

A partir de estos datos, es posible inferir la importancia de la ambientación en la Educación Inicial, considerando que es el primer peldaño en el ingreso al sistema, el inicio del pasaje de lo familiar a una nueva etapa.

La inserción real y efectiva de la familia en la escuela supone el inicio de un trabajo articulado, teniendo en cuenta que ella es portadora de un capital social y cultural que enriquece la propuesta curricular abriendo espacios de interacción entre ambas instituciones. Éstas forman parte de un sistema social, cultural y económico más amplio, “producen sentidos y tienen un rol importante en la identidad de cada una de las personas” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010b).

II.B- EDUCACIÓN PRIMARIA

Directivos y docentes

La encuesta fue aplicada a 72 (setenta y dos) directivos y docentes de Educación Primaria de Córdoba capital e interior con la intención de obtener información acerca

de las acciones realizadas así como también de las diferentes valoraciones de cada uno de los actores sobre la propuesta de ambientación 2010.

A los fines de acceder a la perspectiva de los actores, se elaboró y aplicó una encuesta en función de las siguientes dimensiones institucionales.

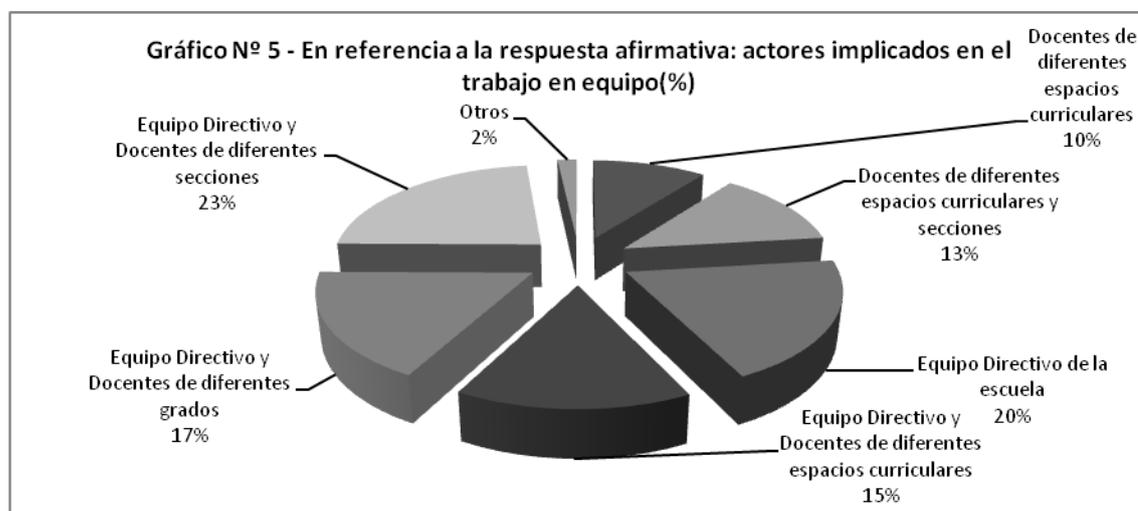
1- Dimensión administrativa-organizacional

En relación con los **recursos humanos** se interrogó acerca de la **participación de los actores** en la implementación del Proceso de Ambientación.

La información obtenida indica que la mayor participación en la implementación de la propuesta estuvo a cargo de los docentes, seguida por la presencia de directivos, mientras que en algunos casos particulares se incluyeron otros actores como docentes de otros espacios curriculares, auxiliares, etc.

Se intentó establecer en qué medida la **Ambientación** propició el **trabajo en equipo** indagando las diferentes modalidades de interacción entre los actores institucionales, su participación en la puesta en marcha de la propuesta, según los roles y funciones y de acuerdo con la singularidad institucional. El 82% de los actores señalaron que la propuesta favoreció ampliamente el trabajo compartido.

El Gráfico N° 5 muestra las diferentes modalidades de conformación de los equipos según los roles y funciones de los actores en las instituciones.



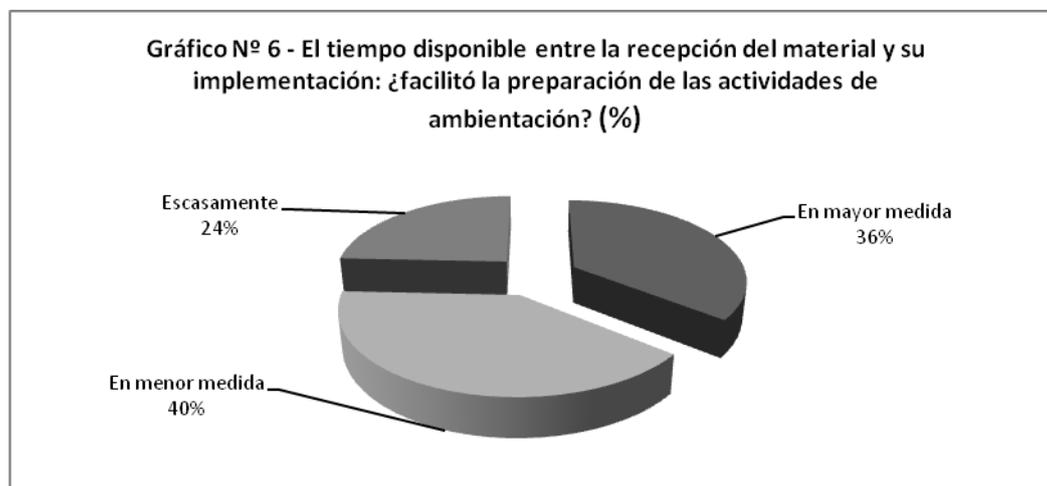
Fuente: SPlyCE-APEA

Se desprende que la propuesta propició el trabajo en equipo entre los diferentes actores; entre directivos y docentes de diferentes secciones (23 %), en primer lugar, seguido del trabajo compartido por el equipo directivo de la escuela (20%). En tercer término, entre equipo directivo y docentes de diferentes grados (17%); luego, entre equipo directivo y docentes de diferentes espacios curriculares; el 15% entre docentes de diferentes espacios curriculares y secciones; el 13%, entre docentes de diferentes espacios curriculares, el 10% y, finalmente, entre/con otros actores, el 2%.

Trabajar cooperativamente supone una posibilidad de aprendizaje institucional hacia el interior de cada escuela, en donde se pone en debate diferentes concepciones de sujeto de aprendizaje, de enseñanza, de la función social de la escuela; dichos intercambios aportan a problematizar el inicio de la trayectoria escolar y sus alternativas de enseñanza.

En relación con el **tiempo disponible entre la recepción del material y la implementación de la propuesta** del Proceso de Ambientación, según las respuestas, éste facilitó la preparación de las actividades en menor medida 40%, en mayor medida 36% y escasamente 24 %.

La información relevada en cuanto al primer aspecto se sintetiza en el Gráfico N° 6.



Fuente: SPlyCE – APEA

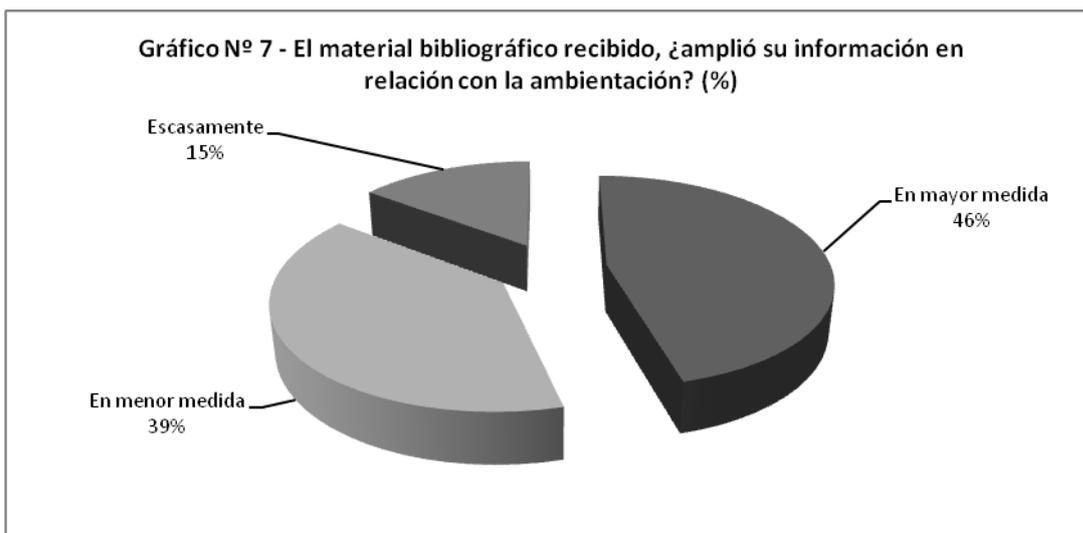
La organización del tiempo en la escuela tiene una importancia fundamental; puede facilitar u obstaculizar la acción didáctica, ser concebido como un recurso que puede ser planificado, previsto y organizado. Las diferentes modalidades de apropiarse del mismo dan cuenta de la cultura escolar y de las diferencias en la apropiación y/o institucionalización del trabajo colectivo para desarrollar prácticas educativas.

El tiempo estipulado para las actividades de ambientación resultó suficiente para el 74% de los directivos y docentes encuestados, mientras que el 26% lo consideró insuficiente. Se advierte el alto grado de aceptación del tiempo previsto para la ambientación.

Con respecto al **material entregado**, se indagó, en primer lugar, acerca de su difusión, la cual resultó oportuna para el 31% de los encuestados, mientras que el 29% respondió en forma negativa, el 40% no respondió. La paridad en las respuestas sugiere la necesidad de interrogar los diferentes estilos de comunicación al interior de las instituciones y el tratamiento que se le dio a la información y al material de trabajo recibido.

En segundo lugar, se interrogó acerca de la **información presentada en el material** de trabajo, el cual resultó significativo, ya que el 46% respondió que amplió la información en relación con la ambientación en mayor medida, el 39% en menor medida y el 15%, escasamente (ver Gráfico N° 7).

Por otra parte, la mayoría de docentes y directivos consideraron que el material se aborda desde un marco teórico referencial claro y consistente en un 91%.



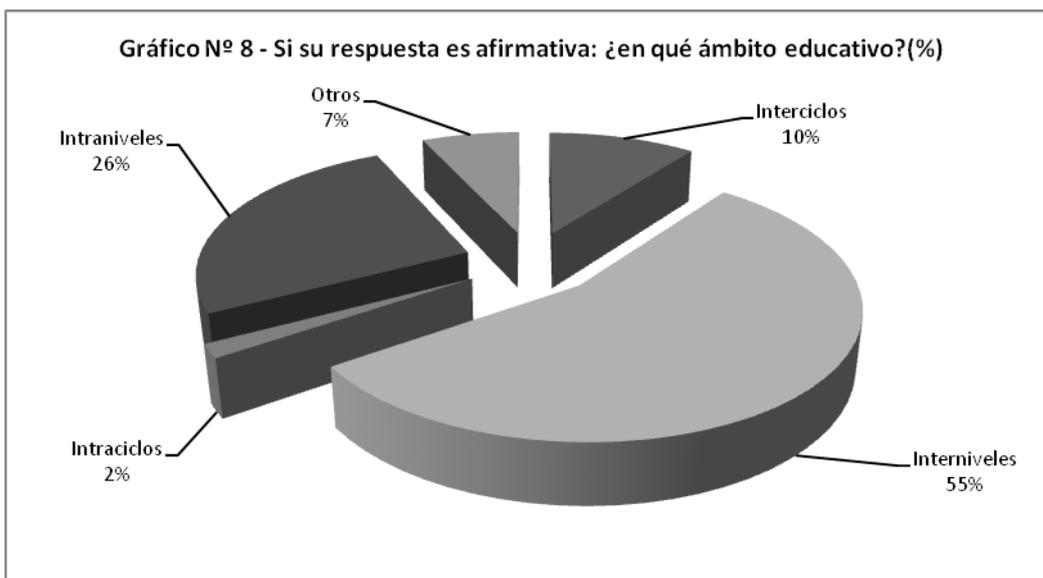
Fuente: SPlyCE-APEA

2- Dimensión pedagógica – didáctica

En esta subcategoría se indagó acerca de la ambientación como estrategia para propiciar la continuidad pedagógica en los momentos críticos de las trayectorias escolares: el ingreso y la transición de un nivel a otro en el sistema educativo.

En primer lugar, se interroga sobre **ambientación y articulación** institucional teniendo en cuenta que la ambientación tiende a favorecer y acompañar a los estudiantes en su paso, ingreso e inclusión a un nuevo nivel educativo, en el marco de un proceso de transición. Los actores señalan que la propuesta favoreció el proceso de continuidad y articulación (75%), mientras que el 25% considera que no lo hizo.

El Gráfico N° 8 pone de manifiesto que la ambientación propició la continuidad y el proceso de articulación intra e interniveles:



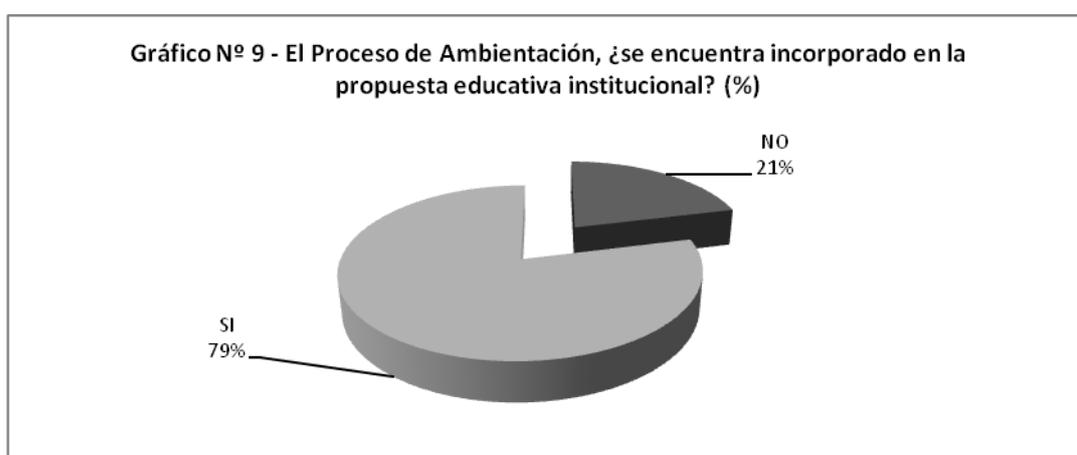
Fuente: SPlyCE-APEA

Se observa que la ambientación propició, en primer lugar, la articulación interniveles, seguida por la articulación intraniveles; en menor porcentaje, interciclos y con un mínimo porcentaje, intraciclos. De esto, se desprende que la propuesta resultó disparadora del trabajo institucional compartido en cuanto al encuentro de colectivos docentes de diferentes niveles, no habiendo impactado todavía significativamente en un trabajo colectivo hacia el interior de cada nivel.

Las lógicas diferentes que estructuran las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la educación inicial y la educación primaria; dificultan muchas veces identificar problemas y abordajes conjuntos, el avance en el procesos de articulación interniveles colabora fundamentalmente a desnaturalizar rutinas, desenmascarar cotidianos que no aportan a la calidad de prácticas de introducción de la cultura escrita.

En segundo lugar, se indagó acerca de la **inclusión de las actividades de ambientación en el PEI**. Pensar la ambientación en un sentido amplio, implica involucrar todos los aspectos que conforman el Proyecto Educativo Institucional.

El Gráfico N° 9 presenta la información relevada:



Fuente: SPlyCE-APEA

En cuanto a la inclusión en el PEI, en términos de porcentaje, remite a considerar los diferentes momentos que atraviesan las instituciones en el proceso de institucionalización del Proceso de Ambientación.

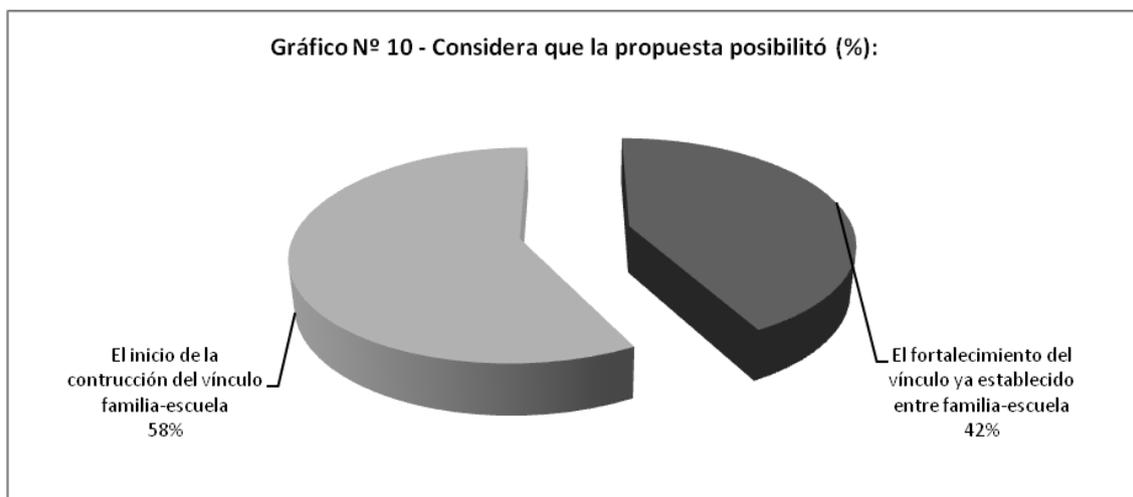
En tercer lugar, se indagó acerca de la relevancia de la **ambientación** para la elaboración **del diagnóstico pedagógico**. Los docentes y directivos respondieron que las actividades de ambientación permitieron recabar información significativa para la elaboración del diagnóstico pedagógico en un alto porcentaje (78%), mientras que el 22% respondió en forma negativa.

Esto permite inferir que la ambientación no se limitó al planteo de actividades aisladas o a un período limitado, sino que fue considerada como una estrategia que compromete a toda la propuesta educativa de la institución.

3- Dimensión sociocomunitaria

En este punto se propone una aproximación a las consideraciones de los directivos y docentes acerca de la ambientación como posibilitadora de la construcción del **vínculo Familia Escuela**.

El Gráfico N° 10 muestra la información relevada:



Fuente: SPlyCE-APEA

Se observa que el Proceso de Ambientación posibilitó el inicio de la construcción del vínculo familia escuela (58%) y el fortalecimiento del vínculo ya establecido entre la familia y la escuela (42%).

A partir de estos datos, es posible inferir la importancia de la ambientación en el pasaje entre la Educación Inicial y la Educación Primaria como una estrategia significativa para trabajar el vínculo con la familia.

La inserción real y efectiva de la familia en la escuela supone el inicio de un trabajo articulado, teniendo en cuenta que es portadora de un capital social y cultural que enriquece la propuesta curricular abriendo espacios de interacción entre ambas instituciones.

II.C- EDUCACIÓN SECUNDARIA

Directivos y docentes

La encuesta fue aplicada a 137 directivos y docentes de Educación Secundaria de Córdoba capital e interior. Cabe señalar que los profesores convocados fueron de 1º y 4º año, con el fin de conocer la modalidad e impacto de la implementación de la propuesta de ambientación 2010.

A los fines de acceder a la perspectiva de los actores, se elaboró y aplicó una encuesta en función de las siguientes dimensiones institucionales.

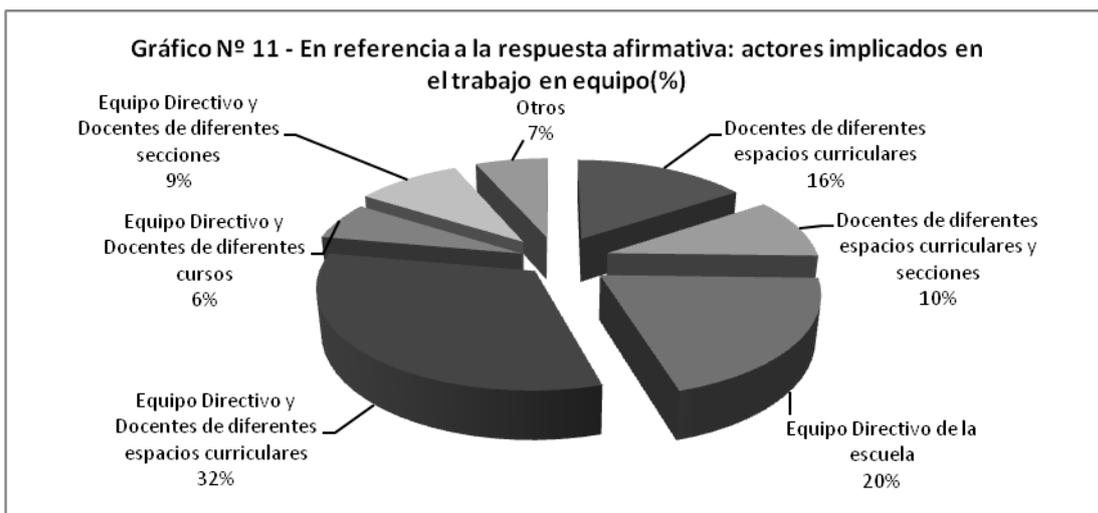
1- DIMENSIÓN ADMINISTRATIVO-ORGANIZACIONAL

Llevar a cabo la ambientación en las escuelas implica una actividad compartida entre directivos, docentes, familias y aún más, entre la institución que recibe al nuevo estudiante y la escuela de donde él proviene. En cuanto a **los actores participantes en la implementación del Proceso de Ambientación**, mencionados en un ítem de múltiples opciones, fueron en su mayoría profesores (28%), seguidos por la participación de directivos (23%), luego por preceptores, gabinetistas y auxiliares docentes (18%), estudiantes (20%), no docentes (18%), familia (9%) y otros (2%).

Entre las respuestas obtenidas se destaca la participación del preceptor durante este tramo de inicio en el nuevo ciclo y/o nivel de la escolaridad secundaria, donde cumple una función clave como articulador y enlace entre los diversos actores que conforman una institución, facilitando la convivencia, el diálogo y la escucha. Es un adulto importante para los recién llegados ya que les ayuda a interpretar las lógicas del nuevo nivel, con participación activa durante el proceso de ambientación y/ o transición (Jabif, 2006).

Otro aspecto relevante a recuperar fue el **trabajo en equipo**. La mayoría de los docentes encuestados reconoció que la propuesta del Proceso de Ambientación favoreció el trabajo en equipo en su escuela, pudiendo descubrir las ventajas de colaborar con aquellos con quienes se comparte diariamente la tarea. En relación con lo expuesto, en ciertas condiciones, el trabajo en equipo fortalece las contribuciones individuales y aporta al proyecto de mejora escolar⁶. Formar parte de un equipo implica poner todas las capacidades personales y profesionales para integrarse a él, es estar abierto a recibir y entregar propuestas, pensar juntos, buscar caminos adecuados, comprometerse con las acciones, formar parte del nosotros e interiorizarse como tal. (Romero, 2009).

⁶ “Es una palabra interesante porque admite una realidad preexistente, denota un hacer a partir de lo que existe y en este sentido, recoge la idea de que la transformación no se produce desde la nada, sino que implica preguntarse qué se quiere cambiar y por qué y qué se quiere conservar y por qué” (Romero, 2009, p.15).

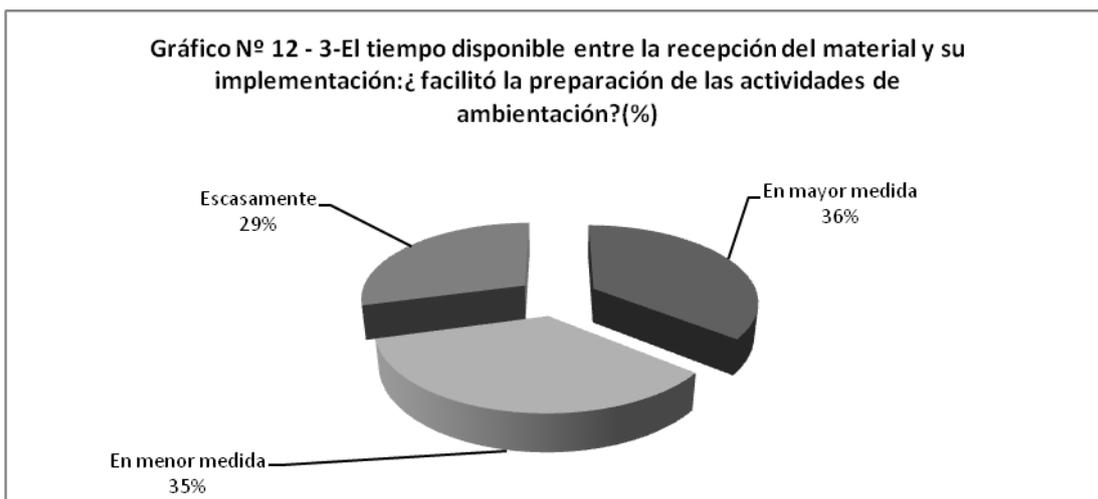


Fuente: SPlyCE-APEA

En cuanto a los **actores implicados en el trabajo en equipo**⁷, tal como se observa en el Gráfico N° 11, un 32% corresponde a la labor conjunta entre directivos y docentes; en un 20% de los casos el equipo de trabajo fue conformado sólo por directivos; en un 16%, por docentes de diferentes espacios curriculares y en un 10%, por docentes de diferentes espacios y secciones. Resulta significativo el porcentaje de equipos conformados sólo por directivos. Este observable puede remitirse a lo expresado por algunos profesores encuestados, quienes no habían podido estar presentes durante la preparación del Proceso de Ambientación, por estar comprometidos con las mesas de exámenes o dando clases en otras instituciones.

Las diferentes estrategias pedagógicas requieren de organización, planificación y gestión de espacios y tiempos; el aprovechamiento de estos recursos depende de las lógicas de cada institución. En función de lo expresado, se indagó la relación entre el **tiempo de recepción del cuadernillo y la preparación e implementación del Proceso de Ambientación**.

⁷ Con relación a los actores implicados en el trabajo de equipo, las opciones de respuestas fueran las mismas para Educación Inicial, Primaria y Secundaria.



Fuente: SPlyCE-APEA

Los docentes encuestados (ver Gráfico N° 12) sostienen que la recepción de dicho material, con tiempo, facilitó en mayor medida la preparación de las actividades de ambientación (36%), incorporando o recuperando algunas de las propuestas del cuadernillo. No obstante, el 35% responde en menor medida, siendo casi parejas ambas opiniones. El resto de los docentes 29%, opina que el tiempo para la preparación de las actividades de ambientación resultó escaso, aunque de igual modo les permitió legitimar esta práctica.

En cuanto al **tiempo estipulado**⁸ para las actividades de ambientación resultó suficiente para un 69%, mientras que el restante 31% opinó que fue insuficiente.

La mayoría de los actores encuestados considera que el **material de trabajo**⁹ recibido colaboró con la ampliación de información acerca del Proceso de Ambientación: el 45% en menor medida, el 35% en mayor medida y el 20% escasamente. Además, el 83% manifiesta que el mismo se aborda desde un marco teórico referencial, claro y consistente.

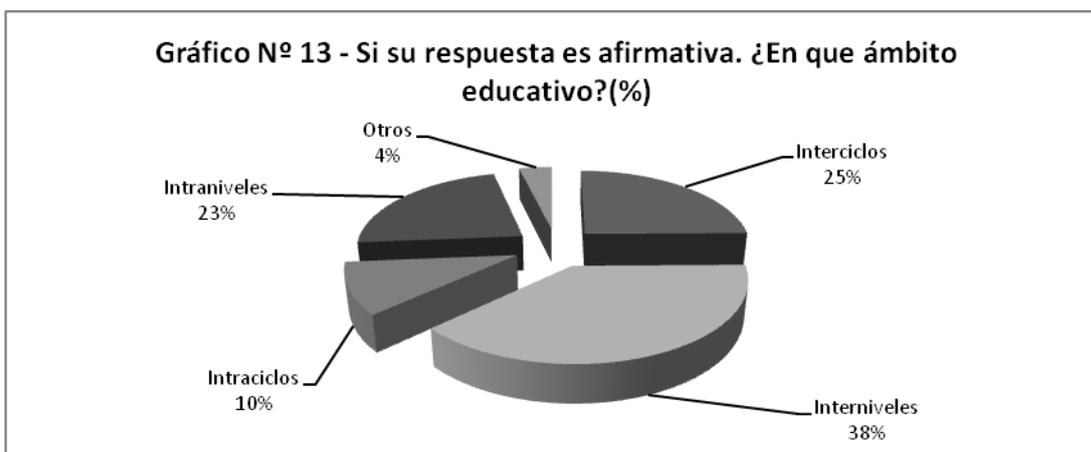
En síntesis, la estructura organizativa define condiciones para distribuir y coordinar diferentes ámbitos de la vida escolar, generando formas que faciliten y promuevan el desarrollo de proyectos. Institucionalizar los procesos de ambientación en las escuelas es una propuesta que implica la participación activa de los actores comprometidos con dicho proceso a partir de un trabajo en equipo, previendo los recursos y el tiempo necesarios para su realización. Anticipar, prever, explicitar y planificar la estructura organizativa permite, por un lado, cuestionar la estructura existente y, por el otro, animarse a construir nuevos modos de organizar la vida institucional (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 1998)

8 y 9. Los Cuadernillos de Ambientación estuvieron disponibles en versión digital en la página Web de Subsecretaría en diciembre, a las instituciones llegaron en soporte papel a partir del mes de febrero del 2010; tanto los directores (reintegrados a sus tareas el 7 de febrero, tras el receso escolar) como los equipos docentes (reintegrados el 15 de febrero) pudieron disponer de ellos para planificar el proceso de Ambientación previsto para los días 24, 25 y 28 de ese mes.

2- Dimensión pedagógica-didáctica

La **articulación¹⁰ -intra y/o interniveles-** es una necesidad para el mejoramiento de la calidad y la equidad en los aprendizajes, como marco referencial exige adoptar un enfoque integrador de la tarea pedagógica en cada uno de los ámbitos y niveles en los que se actúa. Dicho proceso facilita el pasaje de los estudiantes de un nivel a otro, promueve la continuidad pedagógica y asegura la movilidad de los mismos dentro del Sistema Educativo.

A partir del análisis de los datos obtenidos, se observa que **la propuesta de ambientación 2010** favoreció en gran medida **la continuidad en el proceso de articulación**. Dicha afirmación se refleja en que un 38% de los docentes estima que se propició la articulación interniveles; un 25%, la interciclos, un 23%, la intraniveles y un 10%, la intraciclos, como se observa en el Gráfico N° 13.



Fuente: SPlyCE-APEA

En este sentido, Gimeno Sacristán (1997) sostiene que los procesos de transición de un nivel a otro implican no sólo considerar el momento en que se realiza el paso en sí, sino fortalecer lo que ocurre antes, durante y después de la transición entre niveles educativos, como modo de entender y orientar las posibles dificultades derivadas de dichos procesos de cambio.

En virtud de que la transición de un ciclo y/o nivel a otro demuestra una falta de correspondencia entre culturas y ambientes institucionales, se hace necesaria la construcción de dispositivos tales como el **Proceso de Ambientación** con el fin de propiciar mayor continuidad y complementariedad entre los diferentes tramos educativos.

Con relación a la pregunta acerca de la **necesidad de la inclusión de esta propuesta en el PEI**, directivos y docentes, en su mayoría (78%), manifiestan que el Proceso de Ambientación se encuentra incorporado en la propuesta educativa institucional, mientras que el 22% opina que no lo está. Es un dato significativo que la mayoría de las instituciones encuestadas tengan incorporada al PEI esta propuesta, ya

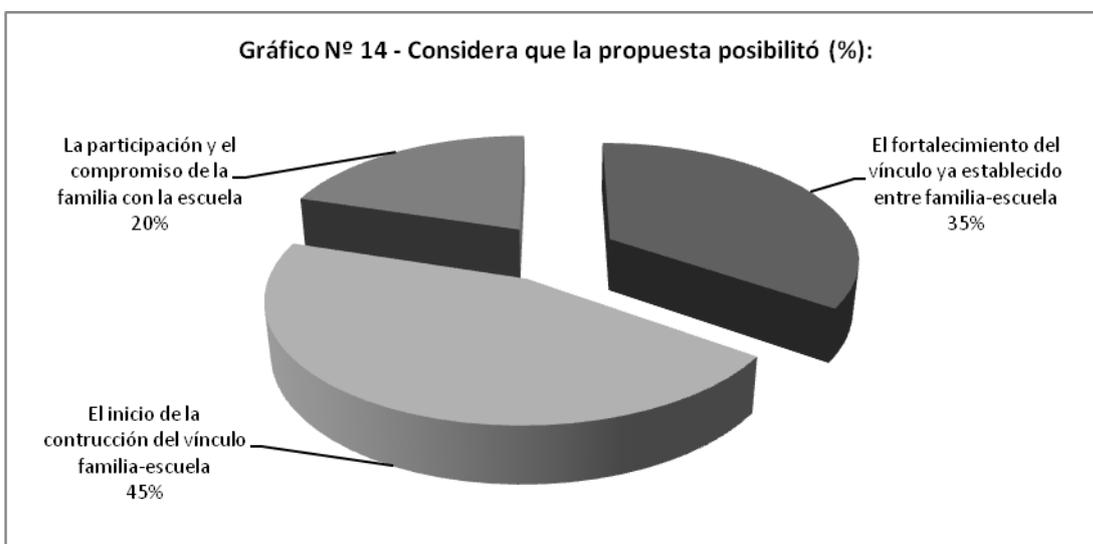
¹⁰ Las modificaciones en la estructura, organización y dinámica del Sistema Educativo a partir de la Ley Federal de Educación 24.195, conjugadas con los cambios sociales, culturales y económicos de la década de los 90' e inicios del Siglo XXI, agudizaron la segmentación y fragmentación entre los diferentes niveles de escolaridad. Esto se vio reflejado principalmente en los índices de fracaso, repitencia y deserción, cuyas cifras más preocupantes se concentran en los primeros años del Nivel Secundario. (Departamento de Estadísticas Educativas. Gerencia de Sistemas del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, año 2002-2003). Estas problemáticas continúan siendo un aspecto prioritario a atender por las políticas educativas, tal como lo enuncia la *Ley de Educación Nacional* 26.206: "El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación...". (Ley de Educación Nacional 26.206 Título III. Cap. I. Art. 14.)

que de esta manera es posible organizar y articular las diferentes líneas de acción de cada cultura institucional, brindando un marco de referencia orientador para implementar las prácticas pedagógicas de ambientación, con la intencionalidad de que este proceso no se desarrolle de manera paralela o aislada, y de este modo se favorezca la continuidad de los estudiantes en cada ciclo y/o nivel educativo. Además, las actividades de ambientación llevadas a cabo permitieron recabar información significativa para la **elaboración del diagnóstico pedagógico**, en un 78%, porcentaje significativo en el inicio de la trayectoria escolar de los estudiantes, ya que brinda información relevante, cuya finalidad es continuar promoviendo la implementación y secuenciación gradual de los contenidos.

De este modo y en esta dimensión, se articulan las orientaciones elaboradas para la totalidad del sistema educativo y lo propio de cada institución, con lo cual se logra construir una propuesta curricular de ambientación que dé respuestas concretas a las realidades y necesidades de los estudiantes y sea adecuada estratégicamente a las particularidades de cada escuela.

3- Dimensión socio-comunitaria

Las exigencias que enfrenta la escuela no pueden ser resueltas en forma aislada; la tarea en conjunto, en particular con las **familias**, las hace co-responsables del proceso de educar, generando alianzas, acuerdos, desarmando oposiciones y conflictos. Estudiantes, escuelas, familias y comunidad integran un contínuum que no puede fragmentarse. Incluir a los padres en la actividad escolar es escucharlos, darles oportunidad de expresarse, demostrarles que son escuchados y que sus opiniones importan y son tenidas en cuenta (Romero, 2009).



Fuente: SPlyCE-APEA

Lo indagado en relación con el **Proceso de Ambientación-vínculo familia - escuela**¹¹, reflejó que el 45% de los directivos y docentes considera que la propuesta posibilitó iniciar la construcción del vínculo familia-escuela (entendido este aspecto con referencia a los estudiantes que recién ingresan al nivel), mientras que 35% afirma que fortaleció el vínculo ya establecido entre familia-escuela y un 20% sostiene que propició la participación y el compromiso de la familia con la escuela, datos que se reflejan en el Gráfico N° 14. Por lo tanto, la mayoría de los actores manifiesta en forma

¹¹ Una de las formas de fortalecer el vínculo es la participación, teniendo en cuenta que es un proceso a través del cual estudiantes, docentes, padres y toda la comunidad adquieren un protagonismo responsable en la tarea de educar. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009, p.2).

significativa que la propuesta de ambientación 2010 posibilitó y afianzó el fortalecimiento del vínculo familia-escuela.

Algunas valoraciones de directivos y docentes

Se comparten, a continuación, algunas opiniones cualitativas acotadas espontáneamente por directivos y docentes –como comentario al pie de la encuesta– en relación con la propuesta del Proceso de Ambientación 2010¹².

Respecto a la modalidad en que fue presentada la propuesta y la promoción de la articulación intra y/o interniveles, como así también el fortalecimiento vincular entre los estudiantes, algunos docentes reafirmaron el aprovechamiento de la propuesta:

“En la escuela hay articulación entre maestros de sexto grado y los preceptores de primer año (...). Allí se conversa sobre cada uno de los estudiantes que pasan del primario al secundario”. (Directora, Educación Secundaria, Carlos Paz)

“Sí, favoreció la articulación entre las asignaturas del curso (...), pero la propuesta fue desde la institución”. (Docente, Educación Secundaria, Capital)

Por otra parte, algunos docentes y directivos señalaron como apreciación negativa lo escaso e inoportuno del tiempo establecido para la implementación de la propuesta. Algunos docentes sugieren que el proceso de ambientación debe ser propuesto en otra fecha que no coincida con los exámenes escolares.

“Los tiempos utilizados en 1° año fueron insuficientes, sería importante tener más tiempo”. (Docente, Educación Secundaria, Corral de Bustos)

“Muchos alumnos todavía estaban en mesa de exámenes”. (Docente, Educación Secundaria, San Francisco)

“Para el 2011 necesitamos un período de ambientación especial por tratarse de un año con cambios”. (Docente, Educación Secundaria, Capital)

Con respecto a la reducida viabilidad del material propuesto y a las dificultades para su implementación, algunos docentes aclararon que se trabajó con la propuesta propia de su institución, manifestando que ya realizan la ambientación desde hace años y que la propuesta 2010 no presentaba diferentes estrategias a las ya implementadas. Además, algunos docentes expresaron la necesidad de revisar la propuesta de cuarto año, por cuanto no parece ser necesaria para estudiantes que ya vienen cursando en la misma escuela. Estas últimas apreciaciones remiten a la naturalización de este pasaje, al relativizar la importancia y el beneficio para los estudiantes.

“El cuadernillo lo vimos tarde y las actividades que realizamos son las que veníamos trabajando”. (Docente, Educación Secundaria, Capital)

“Considero que en 4° año no tiene mayor incidencia (...), además debería ser propuesta en otra fecha, por los exámenes, algunas áreas no participaron y algunos grupos terminan de formarse en abril”. (Docente, Educación Secundaria, Capital).

¹² Los testimonios se transcriben textual y fielmente, sin modificaciones de contenido, ni de expresión.

III- LA PERSPECTIVA DE LOS PADRES Y LOS ESTUDIANTES

III.A-EDUCACIÓN INICIAL: VOCES DE PADRES

Para realizar un estudio del impacto del Proceso de Ambientación 2010 se considera imprescindible, desde la dimensión sociocomunitaria, aproximarse a la perspectiva de los padres acerca de las experiencias de sus hijos en el acceso a la escolarización. Para ello, se encuestó a 145 padres de niños que transitan la Educación Inicial.

El vínculo familia -escuela se indagó, en primer lugar, con un interrogante acerca de la **ambientación e ingreso a la escuela**.

Un 42% de los padres encuestados consideran que el Proceso de Ambientación ayudó a sus hijos en gran medida; 30% en menor medida y escasamente, el 28%. Si se cruzan estos datos con las respuestas **acerca de la opinión que les merece el Proceso de Ambientación**, encontramos porcentajes favorables en un 79%, mientras que quienes lo cuestionan alcanzan un 21%.

En general, se advierte que la opinión desfavorable acerca de la ambientación (21%) está fundada en cuestionamientos referidos a la organización institucional en cuanto a tiempos utilizados, agrupamiento, participación familiar.

Entre las opiniones que no acuerdan con la Ambientación, algunas estarían relacionadas con la particular organización que realizó la escuela:

“Nos parece que los chicos del turno tarde tendrían que haber hecho en su horario y no a la mañana porque les genera confusión”. (Madre, Educación Inicial, Arroyito).

“Muy corto el tiempo para que puedan adaptarse a lo nuevo que comienza. Fue un despegue brusco no se quería quedar, entorpeció su adaptación” (Madre, Educación Inicial, Río Cuarto).

“Este año no fue positivo en comparación con otros años en los que el ingreso se realizó progresivamente” (Madre, Educación inicial, La Cumbre)

(...) hizo el proceso de ambientación previo al ingreso definitivo a la sala, pero volvió veinte días después. (Madre, Educación Inicial, Córdoba Capital).

En este último caso, la mamá se refiere a que la Escuela luego de realizar los tres días de Ambientación, retomó la modalidad de ingreso secuenciado por pequeños grupos.

En otro caso, subestiman la importancia de la ambientación:

“No es necesario ya que la mayoría de los niños vienen adaptados de la guardería”. (Madre, Educación Inicial, Morrison).

En este caso se observa quizás la tendencia de *naturalizar* el ingreso, disminuyendo la complejidad e importancia que tiene para sus hijos este proceso.

El 76% de los padres opina que el Proceso de Ambientación les permitió acercarse al **conocimiento de la propuesta pedagógica** de la escuela.

En síntesis, podemos afirmar que predominan significativamente las respuestas que expresan una opinión positiva acerca del proceso de Ambientación, es decir que acuerdan con la propuesta de Ambientación en un 79%

En primer lugar, aparece la **socialización** como categoría más recurrente, pues se observa en los comentarios de los padres que la ambientación posibilitó el conocimiento y la iniciación de vínculos con diferentes actores institucionales, entre ellos sus pares.

“En esos días conoció a la maestra y compañeritos y se sintió más seguro, ya no lloró”. (Madre, Educación Inicial, capital).

“Fue muy positivo, se fue adaptando a compañeros y seños nuevas” (Madre, Educación Inicial, Río Ceballos).

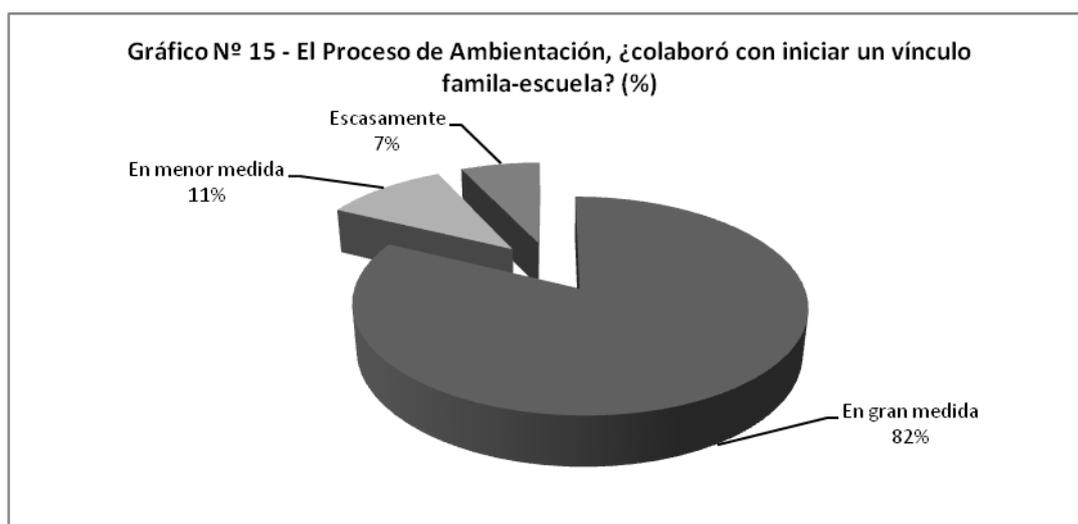
“Muy necesario, una experiencia positiva. Fue una gran integración por la buena atención de los docentes y directivos” (Madre, Educación Inicial, Corral de Bustos)

En segundo lugar, la importancia atribuida a la ambientación que posibilitó su **participación** en las actividades propuestas por la escuela, permitiéndoles en algunos casos acercarse al conocimiento de la propuesta pedagógica institucional. Por último, señalan que el proceso de ambientación posibilitó a sus hijos iniciarse en el **conocimiento de la dinámica de trabajo, organización y pautas de convivencia**.

Entre otros interrogantes, se indagó también si la Ambientación se constituyó en un **espacio para manifestar opiniones**. El 58 % de los padres respondió que el Proceso de Ambientación les permitió en gran medida, un espacio para manifestar aportes y/o sugerencias; el veintisiete 27 %, en menor medida y escasamente en un 15 %.

Por otra parte, se relevó información acerca de **la ambientación como posibilitadora del vínculo familia- escuela**.

El Gráfico N° 15 sintetiza las diferentes respuestas obtenidas.



Fuente: SPIyCE-APEA

Se advierte claramente la prevalencia de respuestas que consideran que la propuesta realiza aportes al inicio del vínculo familia-escuela (82%), mientras que aquellos que

consideran que colabora en menor medida representan el 11% y que lo hace escasamente, el 7 %.

III.B- EDUCACIÓN PRIMARIA: VOCES DE PADRES Y DE ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO

Padres

Para realizar un estudio del impacto del Proceso de Ambientación 2010 se considera imprescindible una aproximación a la perspectiva de los padres acerca de las experiencias de sus hijos en el ingreso a un nuevo nivel educativo¹³. Para ello, se encuestó a 134 (ciento treinta y cuatro) padres de niños y niñas que transitan la Educación Primaria.

1- Dimensión socio-comunitaria

En primer lugar, en cuanto al interrogante acerca de la **ambientación e ingreso a la escuela**, los padres encuestados consideran que el Proceso de Ambientación ayudó a sus hijos “en gran medida” (53%), “en menor medida” (31%), y “escasamente” (16%). De esta manera se advierte que prevalece la valoración positiva.

Cruzando la información obtenida con la respuesta **acerca de la opinión que le merece el Proceso de Ambientación**, encontramos porcentajes favorables en un 65%, mientras que los padres que cuestionan alcanzan un 21%.

Analizando las variables mencionadas en las respuestas desfavorables al Proceso de Ambientación podemos mencionar aquellas que “*naturalizan el ingreso*”; en este sentido, al igual que en la Educación Inicial, en primer grado se ponen de manifiesto representaciones que señalan como innecesario el Proceso de Ambientación cuando los niños registran experiencias de escolarización previas, incluso en instituciones no oficiales.

“No le ví sentido a estos tres días de ambientación porque los niños ya conocían la institución”. (Madre, Educación Primaria, Marcos Juárez).

Esta mamá cuyo hijo asiste a la Escuela desde la sala de tres años no considera otros aspectos de importancia, sólo tiene en cuenta el conocimiento de la institución.

Esto nos lleva a reflexionar acerca de la relativa relevancia asignada al pasaje de la Educación Inicial a la Educación Primaria en estos casos y las consecuencias desfavorables en la transición de los procesos de aprendizaje y socialización. Escasa relevancia que podría dar cuenta de procesos de naturalización de los momentos críticos de las trayectorias escolares como son los procesos de transición. Sabemos que un proceso se naturaliza cuando se desconoce su carácter construido históricamente (Neufeld, 2001).

Otras respuestas objetan y hacen alusión a la modalidad de la organización institucional y modalidad de ingreso, el tiempo breve; algunos padres no están de acuerdo porque prolonga el ciclo lectivo.

“Mi hija presentó confusión por el hecho de traerla por la mañana, para después cambiarle el horario y venir por la tarde” (Madre, Educación Primaria, Arroyito).

¹³ Cabe señalar que si bien se considera el concepto de familia en un sentido amplio e integral, nos referimos particularmente a padres y madres de los estudiantes, ya que fueron quienes concurren a las convocatorias realizadas por las instituciones.

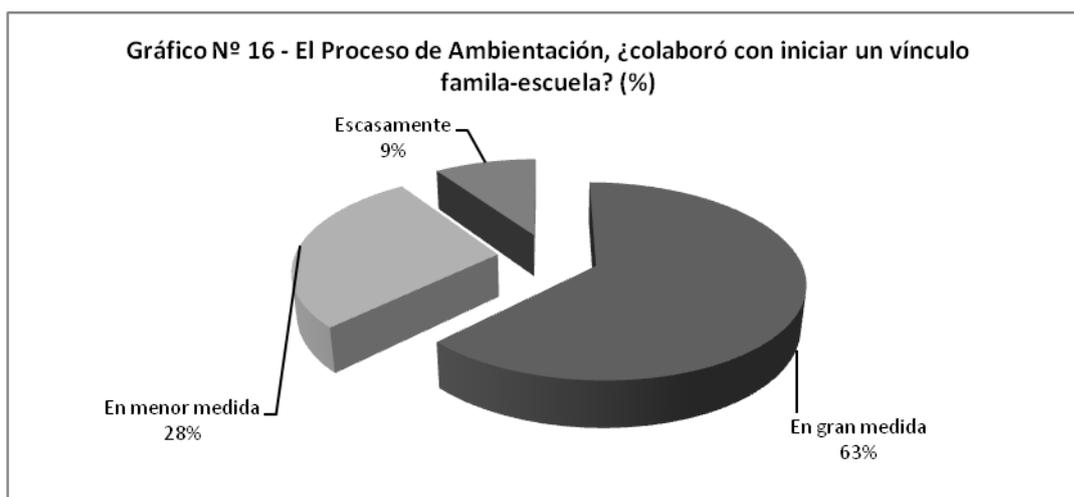
“Me parece desfavorable que el ciclo lectivo, haya comenzado muy temprano (febrero) ya que me parece que en diciembre al terminar el año se van a encontrar muy cansados. (Madre, Educación Primaria, Capital)

También se indagó si la Ambientación se constituyó en un **espacio para manifestar opiniones**. El 46% respondió que el Proceso de Ambientación les permitió “en gran medida” un espacio para manifestar aportes y o sugerencias; el 33%, en “menor medida” y “escasamente” un 21%. Por lo tanto, puede inferirse que si bien la propuesta procuró habilitar un espacio de expresión, éste no resultó todo lo significativo que se esperaba.

Por otra parte, se releva información acerca de **la ambientación como posibilitadora del vínculo familia-escuela**.

Sabemos que el vínculo entre familia y escuela es necesario, fundante y factible de ser fortalecido para que la Educación de los niños/as y jóvenes, que son hijos/as y estudiantes lleguen a puerto seguro. (Ministerio de Educación Córdoba, 2009, p.2). Una de las formas de fortalecer el vínculo es la participación, teniendo en cuenta que constituye un proceso a través del cual estudiantes, docentes, padres y toda la comunidad adquieren un protagonismo responsable en la tarea de educar.

El Gráfico N° 16 sintetiza las diferentes respuestas obtenidas:



Fuente: SPlyCE - APEA

Se advierte que un alto porcentaje, el 63%, señala que la ambientación colaboró en el inicio del vínculo familia – escuela; que lo hizo en menor medida, 28% y el 9%, escasamente.

Por último, en cuanto a la **relación entre ambientación y propuesta pedagógica de la escuela**, el 68% de los padres considera que les permitió conocer la propuesta pedagógica de la escuela, mientras que el 31% responde en forma negativa.

Las voces de los padres nos muestran que, en general, la ambientación resultó una ayuda para su hijo en el ingreso a la escolaridad primaria y colaboró en el vínculo familia - escuela. Dos cuestiones significativas destacan la importancia de este proceso: la expectativa de ampliar el espacio de manifestación de opiniones y sugerencias por parte de los padres y el conocimiento de la propuesta pedagógica de la escuela.

En síntesis, en una apreciación general, en un primer agrupamiento de respuestas de los padres, predominan significativamente las opiniones positivas, **que acuerdan** con la propuesta de ambientación(66%).

“Mi opinión es que fue un periodo muy positivo para el niño y así poder conocer su nuevo lugar para aprender y compartir junto a sus compañeros en esta nueva etapa, así vencer inquietudes y un poco el miedo del niño”. (Padre, Educación Primaria, Arroyito)

“Me pareció interesante porque los alumnos pudieron conocer los lugares de la escuela, a todos los docentes y de esta manera se sintieron más seguros cuando tuvieron que compartir los patios el primer día de clase con el resto de los alumnos de otros grados”. (Padre, Educación Primaria, Río Cuarto)

“Me pareció favorable (...) los niños se encontraron más cómodos al estar solos en el colegio y poder conocerlo, conocer el nuevo sistema en el que se incorporaban. Mi hija se sintió cómoda y cuando fue el ingreso general ya sabían cómo funcionaba, sabía cuál era su Señor, su aula. etc.” (Madre, Educación Primaria, Capital)

Se puede observar que predomina en estas respuestas la importancia otorgada a la ambientación como facilitadora de la **socialización** de los niños –en primer lugar–, seguida del **conocimiento de los espacios escolares**. Este aspecto se revela importante en este nivel dado que las escuelas primarias tienen en general, espacios más grandes que las de educación inicial.

En tercer lugar, se le otorga importancia a dicho proceso por el **conocimiento de la dinámica de trabajo** específica de la Educación Primaria y, en cuarto lugar, se encuentra la facilitación para **la participación familiar** en la vida escolar.

En último término, aparece la **promoción de la construcción de las normas de convivencia** en dicho proceso.

Resulta significativo que algunos padres entrevistados (10%) señalaran la necesidad de destinar más días al Proceso de Ambientación.

Estudiantes de Primer Grado

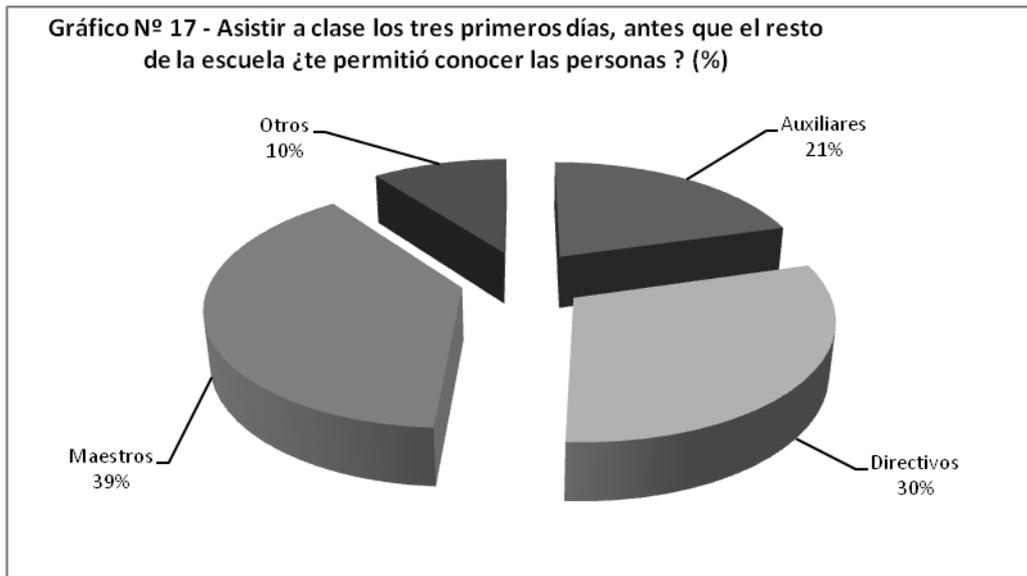
1- Dimensión administrativa – organizacional

La ambientación es un proceso que involucra a todos los actores institucionales; por ello, es preciso acceder a la palabra de los principales protagonistas, los estudiantes, quienes expresan sus particulares modos de transitar y significar esta experiencia.

La encuesta fue aplicada a 120 (ciento veinte) estudiantes de primer grado de Educación Primaria.

En primer lugar, se indagó acerca de **los actores institucionales** que les fue posible conocer durante la ambientación.

El Gráfico N° 17 sintetiza la información relevada:



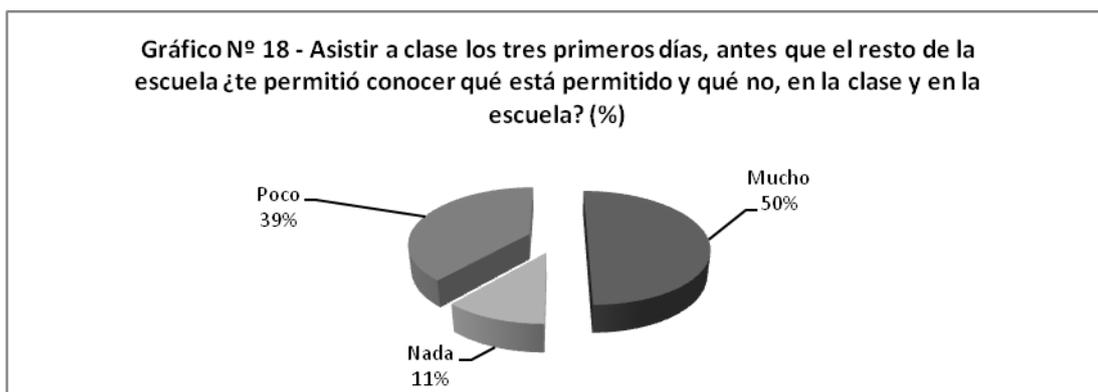
Fuente: SPlyCE - APEA

Los estudiantes de primer grado señalaron que en los días de ambientación pudieron conocer a sus maestros (39%), a sus directivos (30%), a auxiliares (21%), a otros integrantes de la institución (10%).

“La institución educativa sigue operando como lugar de pasaje fundamental en la vida de un niño. Su ingreso a la escuela marcado por el Estado como obligatorio lo confronta de entrada con una legalidad diferente de la del grupo primario; el maestro es una figura de investimento y el depositario de un acervo cultural e institucional para el niño y su familia. La escuela sigue siendo el lugar de oferta de objetos sustitutos por excelencia” (Carli, 1999, p.20)

En segundo lugar, se interrogó si el Proceso de Ambientación permitió conocer normas y pautas de convivencia de la escuela.

El Gráfico N° 18 muestra la información relevada:



Fuente: SPlyCE - APEA

Se advierte que un porcentaje significativo de estudiantes (50%) señala que la ambientación favoreció el conocimiento de pautas de convivencia escolar, mientras que el 39% considera que lo hizo en menor medida, y 11% considera que no logró establecer claramente la diferencia entre lo permitido y lo no permitido en la escuela.

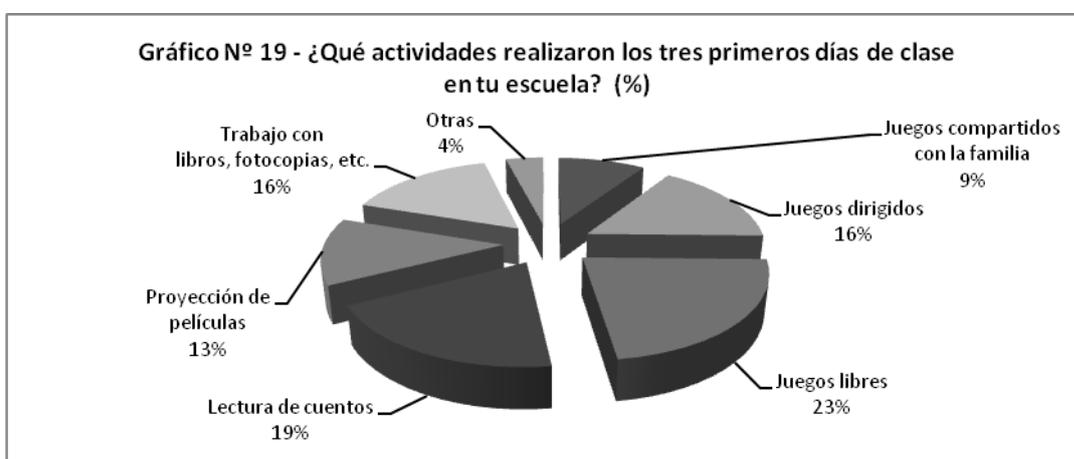
Con relación al **conocimiento de los espacios escolares** durante la ambientación, los estudiantes afirman que asistir a clase los tres primeros días les permitió conocer los lugares de la escuela en un 61% de los casos, mientras que esto es relativizado en un 37%, que responde “poco”; solo el 2% responde en forma negativa.

Por otra parte, se advierte que la ambientación propició significativamente el conocimiento de los horarios escolares: el 79% de los estudiantes responde *mucho*, el 16% *poco* y el 5% *nada*.

2- Dimensión pedagógica – didáctica

En esta dimensión, se indagan las actividades realizadas en el Proceso de Ambientación.

Los resultados pueden observarse en el Gráfico N° 19:



Fuente: SPlyCE-APEA

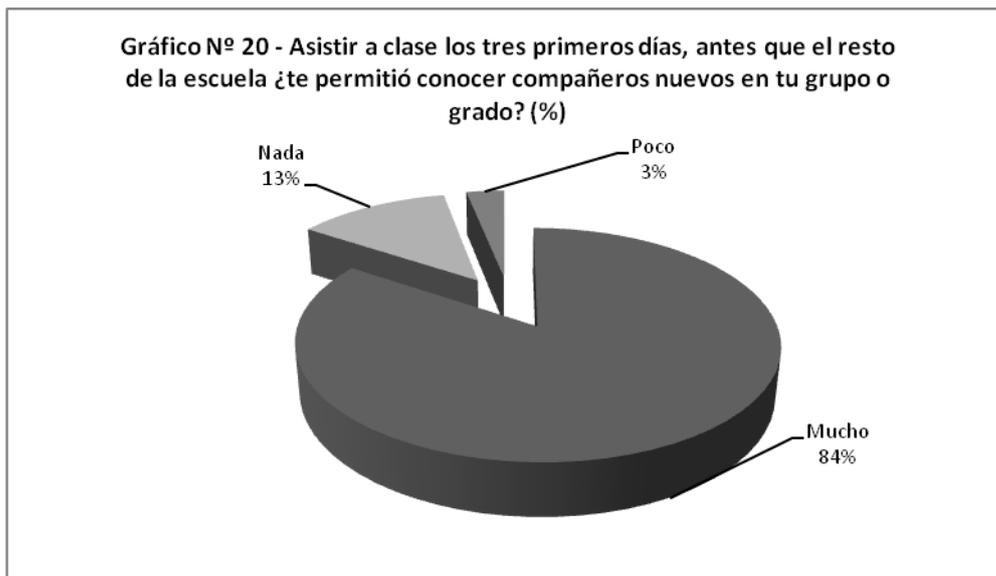
Se visualiza la amplia variedad de actividades realizadas durante el Proceso de Ambientación. Se destaca la incorporación de actividades lúdicas que constituyen el 48%, discriminado en las siguientes propuestas: juegos libres (23%), juegos dirigidos (16%) y juegos compartidos que implican la participación familiar (9%). Le siguen la lectura de cuentos (19%), el trabajo tradicionalmente conocido como “escolar”, es decir con fotocopias, actividades en el cuaderno, etc. (16%) y, finalmente, la proyección de películas (13%).

De esta manera, es posible inferir que las escuelas relevadas, en su mayoría, lograron apropiarse de las sugerencias consignadas para dicho proceso, siendo el juego la estrategia más recuperada desde la perspectiva de los estudiantes.

3- Dimensión socio-comunitaria

La ambientación es una estrategia que apunta fundamentalmente a la socialización. En este sentido, la construcción de vínculos entre pares adquiere gran relevancia en el ingreso a la Educación Primaria.

El Gráfico N° 20 sintetiza la información relevada en cuanto al conocimiento de nuevos compañeros en este proceso:



Fuente: SPlyCE-APEA

En un alto porcentaje de las respuestas de los estudiantes (84%) señalan que los tres primeros días de clase fueron propicios para el conocimiento de los nuevos compañeros. De este modo, se infiere que la propuesta de la escuela no deja librada a la espontaneidad las interacciones entre pares, sino que habilita y promueve espacios simbólicos para construcción de los vínculos.

A partir de la voz de los estudiantes, protagonistas del Proceso de Ambientación, se ponen de manifiesto aspectos que favorecieron el pasaje e ingreso a la escuela primaria:

- el inicio de la construcción de vínculos con los sujetos involucrados en los procesos educativos: docentes, no docentes y pares;
- el inicio de la apropiación de tiempos y espacios;
- la incorporación de actividades pedagógicas centradas en el juego y el placer para lograr objetivos de aprendizaje.

El ingreso a este nuevo nivel plantea un desafío para los estudiantes; en este nuevo escenario, se amplían y complejizan las interacciones con nuevos actores institucionales; la organización de tiempos y espacios impone una nueva rutina a la jornada escolar, que se presenta en forma más estructurada proponiendo un abordaje diferenciado desde los distintos espacios curriculares. En este sentido, como señala Aguerro (2001), la lógica que estructura la propuesta didáctica de la Educación Primaria abandona paulatinamente lo lúdico como recurso en la propuesta pedagógico didáctica. Sin embargo, es significativo que la inclusión de los juegos en sus diferentes modalidades –dirigidos, libre, con participación de la familia– fuera seleccionada por la mayoría de las instituciones para realizar el proceso de ambientación.

El juego es recuperado como práctica sociocultural, como un derecho fundamental del niño, actividad que requiere sostener acciones con significados habilitando de manera más efectiva la adquisición de la capacidad representativa (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010c, p.12).

III.C- EDUCACIÓN SECUNDARIA: VOCES DE PADRES Y ESTUDIANTES

Voces de padres

La encuesta fue aplicada a 94 padres y madres¹⁴ de estudiantes de Educación Secundaria de Capital e interior.

Respecto de lo indagado en la encuesta, un 52% de los padres y madres consideraron al Proceso de Ambientación como un tiempo de ayuda al ingreso de su hijo a la escuela, un 28% lo consideró en menor medida y un 20% opinó que “escasamente” ayudó al ingreso.

Cruzando información, para identificar variables se recuperaron las **opiniones desfavorables** respecto del Proceso de Ambientación (30%). Algunos padres y madres señalaron como recurrencias: la escasa motivación e información que los estudiantes recibieron acerca de la propuesta y del nuevo ciclo o nivel; la escasez de tiempo para la implementación de la propuesta y la insuficiente utilidad del proceso de ambientación en los estudiantes de 4º año, que ya tienen una trayectoria escolar en la misma institución.¹⁵

Se observa como recurrente lo expresado por los padres con relación a considerar el pasaje y/o ingreso a un nuevo ciclo o nivel como un hecho natural en la trayectoria escolar de los estudiantes.

“El período fue muy corto, no le dieron muchas posibilidades de notar el cambio del primario al secundario”. (Madre, Educación Secundaria, La Cumbre)

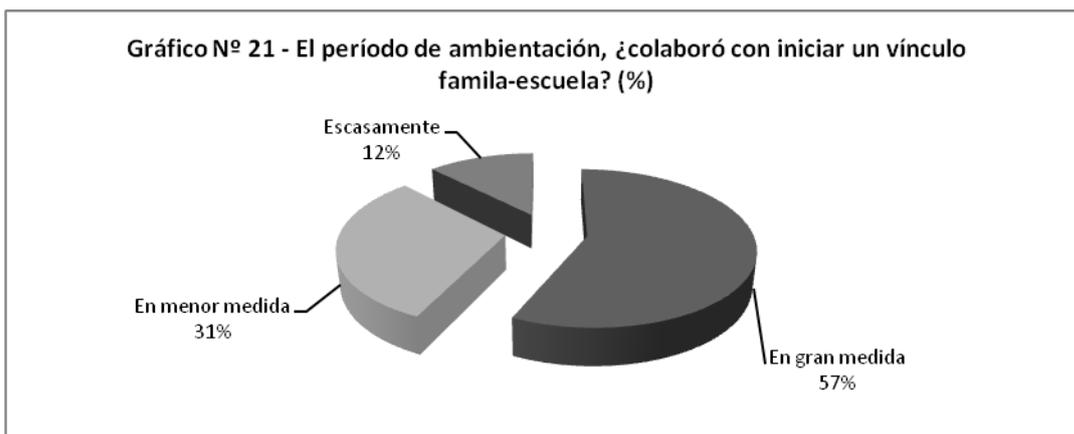
“Consideramos que los alumnos esperaban otros cambios más significativos que despertaran en ellos un mayor interés para las distintas actividades que realizaron”. (Madre, Educación Secundaria, Deán Funes)

“Creo que no es tan necesario porque los chicos ya están acostumbrados”. (Madre, Educación Secundaria, cuarto año, Río 4º).

Es importante considerar que un 63% de opiniones sostuvieron que el proceso propició un espacio para que las familias pudiesen **manifestar aportes y/o sugerencias a la institución**, un 24% lo consideró en menor medida y una 13% opinó que escasamente en este tiempo pudiera expresar sus aportes.

¹⁴ Cabe aclarar que las respuestas se analizaron sin diferenciar entre padres y madres de estudiantes de primero y cuarto año.

¹⁵ En esta última opinión, se observa semejanza respecto de lo expresado por los padres y madres en la Educación Inicial y Primaria.



Fuente: SPlyCE – APEA

Del mismo modo que lo manifestado por directivos y docentes, un 57% de los padres y madres coinciden en que esta propuesta colabora en gran medida en el inicio o fortalecimiento del vínculo familia-escuela –tal como se observa en el Gráfico N° 21– permitiéndole, además, a la mayoría, acercarse al **conocimiento de la propuesta pedagógica** de la institución.

La **familia**, eslabón imprescindible de la dimensión socio-comunitaria, juega un papel relevante en el acompañamiento de los estudiantes en su experiencia de transición a un nuevo ciclo o nivel educativo. Dada la importancia del mutuo apoyo entre familia y escuela, es necesario promover un trabajo anticipador, previsor de conflictos y sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes, generando –desde el inicio– un vínculo enriquecedor y solicitando, de este modo, su participación junto a espacios para intercambios y acuerdos. Hasta aquí se enfatizaron aspectos referidos al compromiso de los adultos –**directivos, docentes y familias**– durante la implementación del proceso de ambientación 2010. La investigadora Margarita Poggi señala que “Ser estudiante se hace no se nace” y es imprescindible el acompañamiento adulto para lograrlo, tanto de las familias como desde la escuela. (Ministerio de Educación de Nación, 2009).

En síntesis, se observa que entre las **opiniones que acuerdan** con la propuesta de ambientación 2010 (70%), es posible detectar las siguientes *recurrencias*:

En primer lugar, los padres señalan la importancia que tiene el Proceso de Ambientación en la **socialización** de los estudiantes, manifestado en el fortalecimiento de vínculos entre ellos y el conocimiento de las normas de convivencia:

“Me parece positivo en todos los aspectos (...). Considero que sería apropiado ampliarlo a una semana para que el vínculo entre sus pares se consolide un poco más”. (Madre, Educación Secundaria, Arroyito)

“Fue muy importante tanto para los alumnos que ya asistían a la escuela, como para los que venían de otros colegios”. (Madre, Educación Secundaria, Villa María)

“Altamente favorable en general ya que permite al alumno ir manejando sus ansiedades situacionales, conocer la institución desde otro lugar, incorporar algunas figuras nuevas dentro de lo que es la estructura funcional, preceptores por ejemplo, poder tener voz en la elección de sus compañeros (...) Conocer el reglamento de su institución (...) Ya que en mi caso mi hija concurrió a esta misma escuela en el nivel primario.” (Madre, Educación Secundaria, Villa Carlos Paz).

En segundo lugar, la posibilidad que ofrece de que se amplíen **las relaciones del estudiante con el conocimiento** (propuesta educativa, dinámica de trabajo, etc.)

“Me pareció una buena propuesta porque pudimos establecer vínculos con el colegio y también conocer los motivos de nuestros hijos y dar a conocer los nuestros como padres y poder caminar acompañándolos junto a ellos y a la institución en esta nueva etapa de la vida”. (Madre, Educación Secundaria, Morrison)

“Es fundamental para el cambio en los adolescentes. Es el momento para conocer el proyecto que tiene la escuela con respecto a la elección de la especialidad (...) En esta escuela fue trabajado con responsabilidad”. (Madre, Educación Secundaria, San Francisco)

Voces de estudiantes

La encuesta fue aplicada a 236 estudiantes¹⁶ de Educación Secundaria de capital e interior de la provincia de Córdoba.

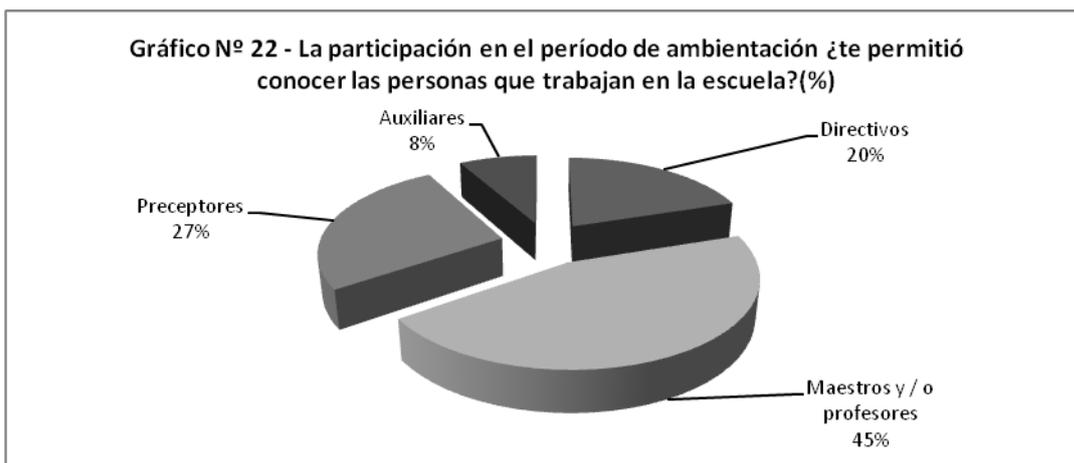
La transición hacia la escuela secundaria es una experiencia compleja que impacta y marca profundamente la futura trayectoria escolar de los estudiantes, quienes además de atravesar y adaptarse a los cambios propios de la crisis adolescente, deben afrontar las transformaciones específicas de esta nueva etapa de escolarización: el ingreso al secundario.

Entre las significativas modificaciones que caracterizan el ingreso al nuevo ciclo y/o nivel se encuentran:

- el cambio en el clima institucional, relacionado con el tamaño y organización de la institución, tipos de relaciones, mecanismos de regulación y autocontrol; el cambio en la metodología didáctica, es decir, los contenidos se intensifican al igual que el número de espacios curriculares, y con ello la cantidad de horas que los estudiantes deben invertir para rendir con las tareas asignadas (Ruiz Guevara, Castro Pérez y León Sáenz, 2010);
- las nuevas relaciones sociales (compañeros, docentes, preceptores);
- los nuevos códigos y costumbres del grupo de pares, diferentes de los compartidos hasta fines de la escolaridad primaria (Krichesky, 2003).

A partir de lo expresado, el **Proceso de Ambientación** convierte el inicio del año escolar en un momento propicio para proyectar, planear, construir, acordar pautas y normas para la tarea de enseñar y aprender, integrando desde el comienzo las modificaciones anteriormente mencionadas, a los fines de promover gradual y secuencialmente el ingreso al nuevo ciclo y/o nivel.

¹⁶ Cabe aclarar que las respuestas se analizaron sin diferenciar entre estudiantes de primero y cuarto año.



Fuente: SPlyCE – APEA

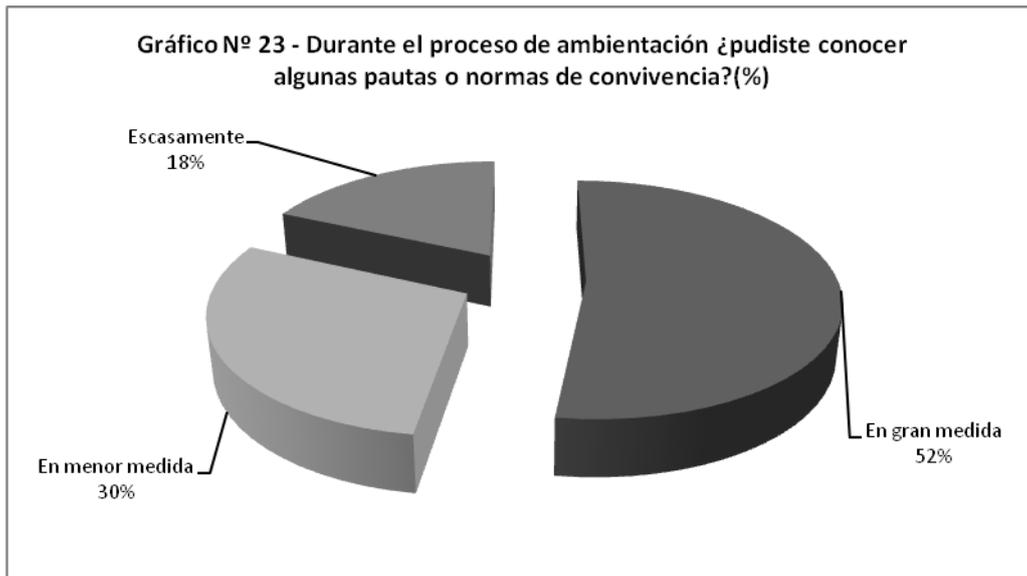
En la escuela conviven docentes, estudiantes, directivos, preceptores, tutores, coordinadores, etc.; cada uno de ellos tiene roles y funciones diferentes propias de las lógicas de la escuela secundaria. Los estudiantes encuestados en su mayoría responden que su participación en el Proceso de Ambientación les permitió conocer a aquellos **educadores con los cuales se encontrarían cotidianamente en las tareas escolares**. Es decir, un 45% refiere a los profesores que trabajan en la escuela, un 27% a los preceptores, un 20% a los directivos y el 8% restante a los auxiliares docentes (ver Gráfico N° 22).

Otro aspecto indagado fue la relación entre el **Proceso de Ambientación y las pautas de convivencia institucional** como capacidad de construir, incorporar y aceptar normas, valores y creencias que sostiene cada institución educativa.

Tal como lo expresa el documento *Ciudadanía democrática, convivencia escolar y abordaje cooperativo de conflictos* (Ministerio de Educación de la Nación, 2010b) abordar la temática de la **convivencia institucional** supone:

“...el convivir de personas en grupos e instituciones en un proceso constructivo continuo, donde ocurren transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, etc. Este convivir va creando un significado común construido históricamente, de naturalidad y predictibilidad, que genera un sentido de familiaridad, un ‘así son las cosas y un así se hacen las cosas’, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él” (p.13).

En este sentido, la convivencia escolar requiere de un trabajo colaborativo, reconociendo al otro como otro semejante. Enseñar que es posible ver, hablar, sentir, vivir de manera diferente; que se comparte un tiempo y un espacio reglado y con propósitos definidos, donde este compartir (en aulas, patios, bancos, baños, laboratorio, recreos, actos, etc.) requiere de cuidados, responsabilidad, tolerancia y respeto; con el fin de construir lazos y significaciones particulares de este nuevo ciclo o nivel (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010d).



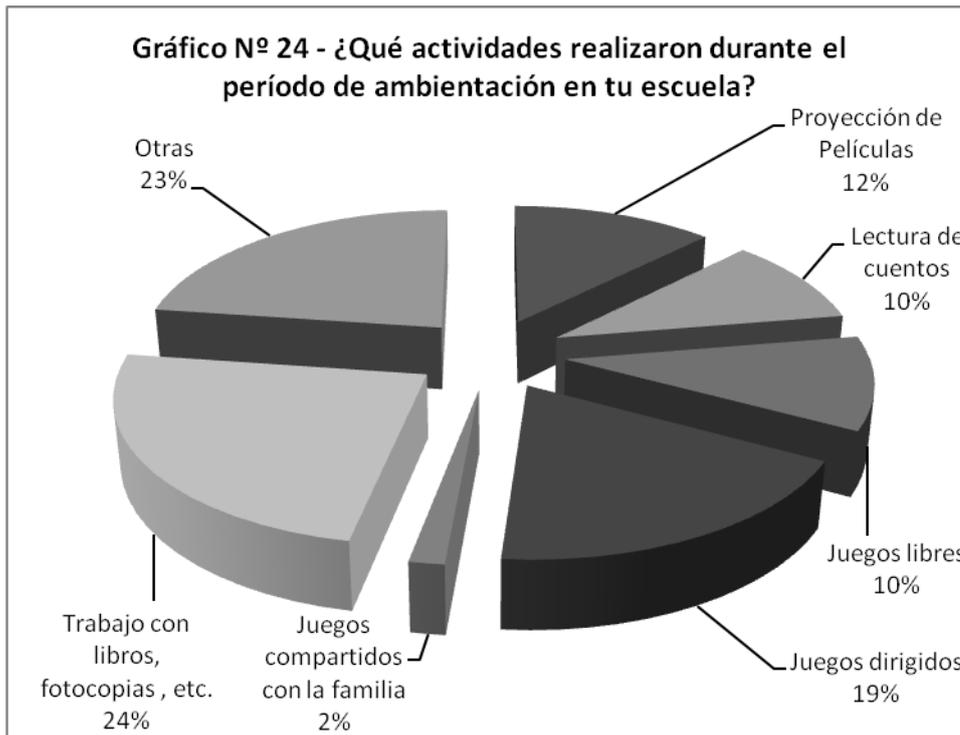
Fuente: SPlyCE-APEA

Los estudiantes encuestados manifestaron que durante el Proceso de Ambientación pudieron conocer las **normas de convivencia institucional**: en gran medida, un 52%; un 30% en menor medida y un 18 %, escasamente (Ver Gráfico N° 23).

Con referencia a las actividades realizadas durante dicho proceso, los estudiantes recuperan como importante el conocimiento de diferentes **espacios, lugares institucionales y horarios** de funcionamiento de la escuela. Considerar la ambientación desde una mirada holística, a partir del aprovechamiento de los recursos humanos y materiales, junto al acompañamiento en la construcción de normas de convivencia escolar, contribuye a potenciar el sentido de pertenencia de los estudiantes al nuevo ciclo o a la nueva institución a la cual ingresan.

2- Dimensión pedagógico-didáctica

Las actividades propuestas durante el Proceso de Ambientación tienden a favorecer los siguientes aspectos: expectativas de los jóvenes con relación a la institución, conocimiento y sentido de pertenencia a la nueva escuela, integración grupal y respeto por las diferencias; todo ello a partir de un trabajo áulico interactivo, que contribuya al desarrollo social y cognitivo de los estudiantes.



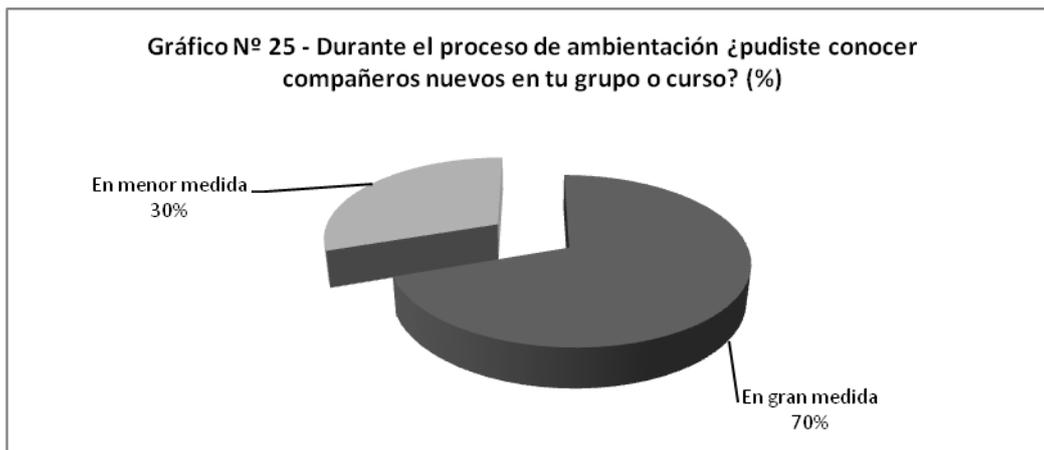
Fuente: SPlyCE-APEA

Reafirmando lo expresado, los estudiantes encuestados recuperan en un 34% las **actividades** relacionadas con lecturas realizadas a través de libros, fotocopias y cuentos, seguidas de los juegos dirigidos, libres y compartidos con la familia –un 31%– y, por último, la proyección de películas en un 12% (ver Gráfico N° 24).

El aprendizaje cooperativo provee un amplio rango de estrategias para promover conocimiento académico a través de la comunicación y cooperación con los estudiantes, ya que implica que se ayuden mutuamente a aprender, a compartir ideas y recursos (Ministerio de Educación de Nación, 2003). Se observa que las actividades realizadas articulan la lectura de textos con juegos orientados por docentes y a veces por estudiantes avanzados, a lo que se añade –en algunos casos– el recurso audiovisual.

3- Dimensión socio-comunitaria

Las relaciones sociales, como espacio de referencia clave para los adolescentes, ocupan un lugar trascendental durante esta etapa evolutiva. Esta importancia dada a la red social explicaría, en cierta medida, las desestabilizaciones y distracciones que muestran los estudiantes en esta etapa, por estar implicados, entre otros aspectos, en la búsqueda de nuevas amistades, nuevos “semejantes” con quienes identificarse o “grupitos” a los cuales pertenecer (Gimeno Sacristán, 1997).



Fuente: SPlyCE-APEA

Tal como se observa en el Gráfico precedente, un 70% de los estudiantes expresan que durante el proceso de ambientación pudieron **conocer a los compañeros** nuevos de su curso. Este dato permite afirmar la importancia de los vínculos entre pares durante la trayectoria escolar y el lugar de la escuela como uno de los agentes de socialización en la construcción de la subjetividad de los jóvenes.

Los grupos son auténticos espacios de confrontación, lugares donde se asimilan nuevos valores, nuevas experiencias y significados. Posibilitan el desarrollo de aspectos subjetivos tales como sentimientos de pertenencia, de aceptación mutua, de afectos compartidos (sentimientos de hostilidad y/o simpatía). En este sentido, los grupos de pares se convierten en verdaderos “laboratorios sociales” donde el estudiante experimenta, construye, prueba lo nuevo (valores, habilidades, capacidades) reforzando o afianzando su autonomía, fortaleciendo de alguna manera su autoestima.

Tomando en cuenta la importancia que los estudiantes otorgan a la amistad, al compañerismo, se considera relevante atender a este aspecto, de modo que la institución escolar pueda facilitar la integración entre pares (tanto en aquellos que se conocen, como los que empiezan a construir nuevos vínculos), desarrollando mayor sensibilidad educativa, con propuestas de “acogida” a los que ingresan al nuevo medio escolar (Gimeno Sacristán, 1997).

Se desarrolla a continuación la sistematización y análisis de los datos relevados a partir de las preguntas de la encuesta destinada a estudiantes de la Educación Secundaria. Se trata de dos preguntas abiertas, que permiten expresar la opinión personal acerca de la propuesta de Ambientación 2010:

De acuerdo a tu experiencia en la participación durante Proceso de Ambientación 2010:

- *¿Qué actividades realizadas recuperarías? ¿Por qué?*
- *¿Qué otras actividades propondrías? ¿Por qué?*

Con relación a la primer pregunta, las **actividades recuperadas** más recurrentemente por la mayoría de los estudiantes con relación al Proceso de Ambientación son: juegos recreativos y deportivos; actividades didácticas; de participación y socialización; proyección de películas; actividades de lectura y escritura y, por último, la modalidad de presentación de la propuesta pedagógica por parte de los profesores.

Cabe señalar otras actividades recuperadas por los estudiantes, más allá de no ser respuestas con frecuencia alta, tales como: el uso del laboratorio; trabajos en la sala

de informática; actividades llevadas a cabo con la participación de estudiantes de cuarto año para iniciar a los que ingresan a primer año y preparación de una obra de teatro, entre otras.

Me gustó el trabajo en grupo dibujando en afiche, para conocernos, saber cómo pensábamos, compartir. (Estudiante, Educación Secundaria, Capital)

Los juegos de participación (...) nos permitió conocer qué expectativas y qué metas quería lograr cada uno en este año (...). La presentación con el ovillo fue divertida y nos permitió conocernos mejor, ver las expectativas de los demás. (Estudiante, Educación Secundaria, Morrison)

En cuanto al análisis de la segunda pregunta, las **propuestas** de los estudiantes comprenden **actividades** de participación, de socialización, de lectura y escritura, de recreación y deportivas, proyección de películas.

Es notable destacar que se observa una significativa coincidencia entre las actividades propuestas por los estudiantes y las actividades recuperadas. Esto remite a pensar que la propuesta de ambientación –para evitar rutinas– requeriría de otras miradas que convoquen a la reflexión en relación con el sentido pedagógico de esta propuesta y promuevan, de esta manera, nuevas actividades que resignifiquen la experiencia escolar tanto de los docentes como de los estudiantes (Ministerio de Educación de Nación, 2009)

Con relación a lo expresado, sólo algunos estudiantes **proponen actividades diferentes de** las ya realizadas, tales como actividades de investigación; juegos para conocer la especialidad; trabajos con la computadora; intercambio entre los recién llegados y el resto de la institución y la realización de actividades con las familias.

“Propondría actividades que consistan en convivir por un día en la especialidad que uno supone va a elegir, para saber si la especialidad es realmente lo que uno espera”. (Estudiante, Educación Secundaria, Villa María)

“Me gustaría más actividades con las familias y que se presentaran todos los profesores”. (Estudiante, Educación Secundaria, Arroyito)

Por último, algunos estudiantes solicitan que el período correspondiente al Proceso de Ambientación no coincida con las fechas de exámenes y que se lleve a cabo en más tiempo, por ejemplo, dos semanas en vez de tres días. Por último, unos pocos estudiantes afirman que no les sirvió de mucho, no recuperan ninguna actividad o expresan que los aburrió.

“Que no sea en febrero, muchos estaban con examen. No sirve terminar un viernes y ahí nomás empezar el lunes las clases”. (Estudiante, Educación Secundaria, Capital)

III.D-COMPARACIÓN DE PERSPECTIVAS ENTRE LOS DIFERENTES NIVELES DE LA EDUCACIÓN

A continuación se presenta el análisis correspondiente al cruce de datos obtenidos desde la perspectiva de los diferentes actores del sistema educativo.

Desde la **dimensión administrativo organizacional**, se observa que la preparación e implementación del Proceso de Ambientación fue reconocido por los diferentes

colectivos docentes de los tres niveles en un alto porcentaje (80%, 82% y 87% respectivamente); en todos los niveles se reconoce que dicho Proceso dispara la dinámica de trabajo de equipo.

Las diferencias entre niveles surgen de las diversas modalidades de configuración grupal, en la preparación del Proceso de Ambientación; en Educación Inicial el trabajo conjunto de directivos y docentes alcanza el porcentaje de 69%, en comparación con la Educación Primaria donde el porcentaje es de 55%, mientras que en la Educación Secundaria el mismo baja a un 47%. En este último nivel, se observa el porcentaje más alto de trabajo sólo de docentes en un 26%, comparado con Educación Inicial con un 15% y Educación Primaria con un 23%.

La implicación de la figura del directivo coordinando la tarea colectiva es más notable en Educación Inicial que en los otros niveles, situación que puede estar relacionada con la existencia de menor número de docentes; quizás también manifiesta una modalidad de comunicación y cultura del trabajo diferentes de las de otros niveles.

Desde la **dimensión pedagógica didáctica**, la relación entre Ambientación y Articulación se manifiesta con diferentes matices en los diferentes niveles. Se observa que en la Educación Inicial se priorizan las acciones intrainstitucionales (en un 70%); en Educación Primaria se invierte la relación, mayor es el porcentaje de acciones interniveles (55%); en Educación Secundaria nuevamente predominan las acciones intraniveles (58%), incluyendo tareas al interior de un ciclo e interciclos.

Las diferencias de porcentajes expresan momentos de consolidación de la función e identidad pedagógica en cada nivel. En Educación Primaria pareciera haber más necesidad y/o posibilidades de vincularse con los otros niveles. Esta situación sugiere una investigación cualitativa acerca de los diferentes tipos de acciones de articulación.

El proceso de construcción curricular en el cual se encuentra implicado el Nivel Inicial, la generalización de la sala de 4 (suspendida en alguna gestión por ajustes presupuestarios) y la reciente ampliación de la cobertura de la sala de 3 años constituyen situaciones que suscitan una reorganización y convocan a trabajar la continuidad y articulación intrainstitucional.

En el caso de Educación Secundaria, podemos destacar cambios en el diseño curricular y nuevas configuraciones en su estructura, lo que influye quizás en generar una tendencia a la articulación intrainstitucional e interciclos; sin embargo, hay un movimiento importante de acciones sostenidas con Educación Primaria (en un 35%).

Trabajar para dar unidad y continuidad a las trayectorias escolares, en un sistema educativo que contiene en su complejidad varias reformas en su estructura, hace necesario debatir sobre *“las pasarelas, las transiciones entre niveles y modalidades, buscando, por lo general, una mayor comunicabilidad. Desde el punto de vista comparado, un sistema mejor integrado que no entorpece el paso entre niveles y modalidades de enseñanza se considera más justo”* (Gimeno Sacristán, 1992, p. 187).

Podemos decir, entonces, que todos los niveles de la educación, cada uno con sus posibilidades, han iniciado un proceso de institucionalización de acciones interniveles, en vistas a la elaboración de una propuesta de ambientación de los ingresantes; lo que amplía los márgenes de la inclusión educativa.

La **dimensión socio comunitaria**, pone de manifiesto la relación entre el Proceso de Ambientación y el vínculo con la familia; en los tres niveles, tanto padres como

docentes coinciden que el Proceso de Ambientación predispuso para producir un encuentro entre la escuela y la familia.

Analizando la relación familia y escuela durante el Proceso de Ambientación podemos observar que son los padres de Educación Inicial quienes con un porcentaje mayoritario (82%) expresan que se inició un vínculo con la escuela de sus hijos, luego le siguen los padres de Educación Primaria (63%) y por último los padres de Educación Secundaria (57%) que lo afirman en el mismo sentido.

Estas diferencias pueden estar relacionadas con el espacio dado a la participación de los padres; también con la importancia otorgada por la familia al inicio de la trayectoria escolar de sus hijos, interés que suele disminuir a medida que estos transitan en forma sucesiva los diferentes niveles del sistema educativo.

El vínculo familia -escuela, en estos nuevos escenarios, es complejo y atravesado por tensiones. El antiguo pacto establecido por la escuela moderna en el siglo pasado ha entrado en crisis; dichas relaciones se encuentran en pleno debate e investigación, son *pactos y vínculos en revisión* (Krichesky, 2006).

Uno de los efectos más devastadores de la crisis social y política en nuestro país es la disolución del lazo social, que vuelve necesario restablecer la confianza en los vínculos educativos.

La confianza se sustenta en una hipótesis sobre la conducta futura del otro, es una apuesta (Cornu, 1999). El surgimiento de vínculos educativos basados en la confianza es lo que permitirá el mutuo reconocimiento de saberes y experiencias entre escuela y familia, en espacios habilitados para la participación.

Hay diferentes niveles en la participación de los padres, que van desde la información, la consulta, la codecisión, la delegación hasta el control. Las instituciones regulan la participación de la familia, la misma está condicionada por la trayectoria de la institución, por la historia del vínculo y la características de la comunidad, y por la modalidad de gestión institucional (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009).

En todos los niveles de la educación, los docentes reconocen que a través del Proceso de Ambientación se ha iniciado o fortalecido el vínculo familia y escuela.

En Educación Secundaria es importante atender a un 37% de padres que consideran que en “menor medida” y “escasamente” han podido expresar sus opiniones y sugerencias, de manera similar al nivel anterior, replantea el espacio y modalidad de convocatoria establecido con los padres en el inicio de la trayectoria escolar de los estudiantes de primer año y cuarto año.

“Analizar los procesos y/o estrategias de participación entre escuela y familia implica poner en juego una tensión que se desarrolla entre desencuentros y crisis, y/o la posibilidad del cambio y la alteración de la gestión institucional en vistas a ser más democrática e inclusiva” (Kichersky, 2006).

¿Cuál es el sentido social de la participación de la familia en la escuela? En contextos de profundas transformaciones el vínculo escuela y familia, así como las prácticas y estrategias para la participación replantean la función social y educativa de la escuela en contextos de exclusión, como así también la percepción de la familia como portadora de saberes y experiencias.

La recreación de este vínculo cumple un papel importante en procesos de inclusión educativa, ya que permite que la propuesta pedagógica resulte más democrática; esta situación se ha puesto en juego en la preparación e implementación del Proceso de Ambientación 2010.

IV- CONCLUSIONES GENERALES

En primer lugar retomamos la intencionalidad política de la convocatoria ministerial en orden a fortalecer las nuevas relaciones en la escuela de los “recién llegados” (Arendt, 2007), o de aquellos que “lo vuelven a intentar”, a través de la implementación del Proceso de Ambientación 2010 en todos los niveles educativos del ámbito provincial.

Considerando a la escuela como una institución que forma parte de la socialización de los sujetos en tanto los inscribe en el orden público; la recepción de los “recién llegados”¹⁷ es fundamental. La escuela asume la responsabilidad política de transmitir cultura y crear vínculos entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a través de ellos, “introducir los niños al mundo” (Arendt, 2007).

En este apartado se presentan las conclusiones generales de la evaluación del impacto del Proceso de Ambientación 2010, a partir del análisis de la información relevada que se analiza en los apartados II y III, que incluye la perspectiva de los docentes, los padres y los estudiantes respectivamente.

Ahora podemos acercarnos a la complejidad de sentidos y significaciones de los actores implicados en el Proceso de Ambientación 2010 (Frigerio,2000); se trata de procesos institucionales de apropiación a la convocatoria ministerial, desde la singularidad de la experiencia educativa en cada cultura escolar.

Educación Inicial - Educación Primaria

A partir de las recurrencias en los datos relevados en estos dos niveles, se abordan las conclusiones en forma conjunta.

Desde la **dimensión administrativo-organizacional**, es importante señalar que tanto en Educación Inicial como en Educación Primaria, los actores que participaron más activamente en el Proceso de Ambientación son los equipos directivos y docentes, quienes habilitaron la participación familiar a través de diferentes actividades, lo cual fue valorado significativamente por los padres encuestados. En menor medida otros actores institucionales, como auxiliares, se integraron a la propuesta.

También observamos que la propuesta favoreció una dinámica de trabajo de equipo, por lo cual se abre una línea interesante al interior de las escuelas, que implicó el trabajo colectivo de los actores, en la preparación e implementación del Proceso de Ambientación

El tiempo entre la recepción del material y la implementación de la propuesta resultó en general, según los docentes y directivos de Educación Inicial insuficiente, mientras que en Educación Primaria hubo paridad en las opiniones. De esto se desprende la necesidad, para otros ciclos, de prever la anticipación de su entrega. También surgen interrogantes acerca de los recorridos particulares de la información en el sistema educativo, como así también sobre la organización del tiempo en el interior de cada institución.

¹⁸“El nacimiento es entonces, ante todo un acontecimiento en su apariencia despojado de todo misterio que requiere de quienes ya estamos en este mundo, realizar un gesto de recepción a los que llegan. Así, la tarea de enseñar a “los más pequeños” es posible de ser pensada desde una posición ética, una ética del don y la donación que implica una pérdida de tiempo brindada a “otro” (desconocido aún, nacido o extranjero), pura alteridad, con el recién llegado que requiere de las señales necesarias para ser introducido en este mundo” (Arendt, 2007,p.118).

De la misma manera, los docentes de Educación Inicial manifestaron opiniones dispares sobre el tiempo destinado al Proceso de Ambientación, a diferencia de los docentes de Educación Primaria que lo encontraron adecuado; esto puede relacionarse con la existencia de diferentes prácticas ya instituidas en el nivel inicial para abordar el ingreso de sus estudiantes, a través de las cuales se realiza la incorporación gradual de los niños al grupo total.

El material entregado fue considerado por los docentes de ambos niveles, en forma mayoritaria, como un marco teórico referencial, claro y consistente.

Desde la **dimensión pedagógico-didáctica**, la Propuesta de Ambientación fue valorada positivamente por los docentes, quienes opinaron que favoreció el proceso de continuidad y articulación interniveles, como así también el proceso de elaboración del diagnóstico pedagógico.

Las voces de los estudiantes de primer grado expresan que pudieron conocer el personal de la institución, sus roles y funciones; así también como la nueva (con respecto al Nivel Inicial) organización de tiempos y espacios.

Los ingresantes expresan que durante el Proceso de Ambientación, participaron en primer lugar, de actividades ligadas a la dimensión lúdica; en segundo lugar de lectura de cuentos, en tercer lugar realizaron trabajos con libros y fotocopias y por último participaron de la proyección de películas.

Desde la **dimensión sociocomunitaria**, se observa que los directivos y docentes de Educación Inicial y de Educación Primaria señalan que el Proceso de Ambientación favoreció la construcción del vínculo entre la familia y la escuela.

La escuela sigue operando como lugar de pasaje fundamental en la vida de un niño. Su ingreso lo confronta con una legalidad diferente del grupo primario, hace posible la constitución de la singularidad; en tanto que encuentra en el campo social referentes identificatorios, que le permiten alejarse de las figuras parentales y del mundo privado. (Carli, 1999).

Las voces de los estudiantes de primer grado destacaron la importancia de la Ambientación en la construcción de **vínculos entre pares**. Sabemos que la experiencia de los escolares aparece estructurada por una preocupación, institucional e individual, de integración. La aspiración a la unidad está fuertemente presente en la vida infantil. En este sentido, la Ambientación resultó una estrategia válida que fortaleció la socialización entre pares al inicio de las diferentes trayectorias escolares.

Los padres de Educación Inicial, expresan mayoritariamente que con el Proceso de Ambientación se inicia un vínculo con la escuela, mientras que en Educación Primaria es menor la cantidad de padres que se expresa en ese sentido. Sería interesante abrir la reflexión y al debate sobre los diferentes tipos de participación generados por las instituciones, como también sobre la búsqueda de nuevas modalidades de encuentro.

Entre los padres de Educación Inicial y Primaria que no acuerdan con el Proceso de Ambientación, surgen representaciones que, suponemos, “naturalizan” el ingreso, ya que en sus opiniones no parecen advertir la complejidad de la transición a un nuevo ciclo o nivel educativo y los efectos en la subjetividad de los destinatarios de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se puede advertir en primer término la necesidad de un trabajo, al interior de las instituciones, que problematice la importancia del inicio de la escolaridad y del pasaje de un nivel al otro.

En segundo término, la implementación de estrategias que promuevan la reflexión con las familias acerca de esta problemática, con una participación legitimada desde políticas de inclusión educativa y programas que colaboren en fortalecer el vínculo con ellas.

Educación Secundaria

A continuación, se presentan las conclusiones a las que se arribó a partir del análisis de los datos obtenidos en la Educación Secundaria.

Con relación a la **dimensión administrativo-organizacional**, los actores implicados en el proceso de ambientación son en su mayoría docentes, seguidos por la participación de directivos y, finalmente, por gabinetistas, auxiliares docentes y preceptores. Se destaca el perfil pedagógico del preceptor implicado durante la preparación e implementación del Proceso de Ambientación.

Casi la totalidad de directivos y docentes reconoció que la propuesta propició el trabajo en equipo en su escuela, favoreciendo de esta manera la tarea entre colegas y afianzando la conformación de una cultura escolar más colaborativa e integrada.

Las valoraciones de los directivos y docentes en cuanto al lapso entre la recepción del material y la preparación de las actividades para el proceso de ambientación, fueron muy dispares y, en cierto sentido, antagónicas. Es notable la diferencia de apreciaciones con respecto al tiempo previsto para la organización de la propuesta, consideraciones que podrían relacionarse a las características de las dinámicas institucionales y sus capacidades organizativas, más que a las condiciones objetivas de la difusión del material. Cabe mencionar también que algunas opiniones cualitativas –aportadas espontáneamente por directivos y docentes– expresan que el proceso de ambientación debe ser propuesto en otra fecha que no coincida con los exámenes escolares.

Por su parte, los estudiantes de Educación Secundaria expresan significativamente que las actividades propuestas durante el Proceso de Ambientación les permitieron conocer y acercarse a quienes guían y acompañan cotidianamente sus tareas escolares, en primer lugar, a los profesores, luego a preceptores y directivos.

La mayoría de los estudiantes manifestaron que recibieron información con relación al reglamento de convivencia institucional y además pudieron conocer los diferentes espacios institucionales. Cabe mencionar que una minoría de estudiantes no llegó a conocer las normas de convivencia, los espacios y los tiempos institucionales. Esta situación puede relacionarse con procesos de naturalización del ingreso escolar a un nuevo nivel y/o ciclo, perspectiva que invisibiliza el carácter histórico y social del mismo.

La propuesta del Proceso de Ambientación irrumpe con nuevas prácticas en un escenario institucional que resiste, muchas veces, desde las tradiciones habituales para el inicio de trayectorias escolares. Recrear estas prácticas requiere un trabajo colectivo que comparta significaciones y que oriente hacia el mantenimiento de vínculos de cohesión social.

Con respecto a la **dimensión pedagógica-didáctica**, la propuesta de ambientación favoreció significativamente el proceso de continuidad y articulación interniveles, como así también se constituyó en una oportunidad para elaborar y fortalecer el diagnóstico pedagógico institucional; es decir, propició la anticipación y fortalecimiento de la futura trayectoria de los estudiantes.

Las voces de los estudiantes de secundaria recuperan actividades que se realizaron durante el proceso de Ambientación relacionadas con trabajos de lecturas de textos, juegos orientados por docentes y a veces estudiantes avanzados (de 4º año), seguido por la utilización de recursos audiovisuales.

Con relación a la **dimensión socio-comunitaria**, se observa que la mayoría de los directivos y docentes manifestaron que la propuesta permitió y afianzó el fortalecimiento del vínculo familia-escuela.

Los padres acuerdan con la implementación del Proceso de Ambientación, reconociendo los beneficios en sus hijos ingresantes. No obstante, un porcentaje significativo de padres expresó que faltaron espacios para manifestar su opinión y/o sugerencias. Estas particularidades abren interrogantes acerca de la modalidad de la convocatoria y espacio de participación ofrecido, al inicio del nuevo ciclo y/o nivel; sus posibilidades y sus desencuentros plantean la necesidad de revisarlas.

De igual modo, los estudiantes recuperan la mayoría de las actividades propuestas, valorando esta estrategia como significativa para su experiencia escolar. También pudieron conocer y relacionarse con nuevos compañeros, destacando la importancia de los vínculos entre pares durante dicho proceso. Las relaciones sociales toman una mayor dimensión y la búsqueda de nuevas amistades, nuevos semejantes con quienes identificarse, o grupos a los cuales pertenecer, entre otros aspectos, dan cuenta del lugar preferencial que ocupan los pares en esta etapa evolutiva, como ámbito de referencia clave para la constitución de la identidad de los estudiantes. (Gimeno Sacristán, 1997).

REFLEXIONES FINALES

La propuesta del Proceso de Ambientación pone en tensión prácticas rutinarias en relación con el ingreso y representaciones sobre la experiencia escolar de los estudiantes, que acceden con una experiencia cultural diferente de otras generaciones.

El espacio para alojar a los nuevos requiere un movimiento continuo de adultos que se posicionen desde una transmisión cultural considerada valiosa y ofrezcan un lugar material y simbólico para ser apropiado y recreado.

Recrear un inicio desde un colectivo institucional moviliza diferentes paradigmas y posicionamientos que sustentan las prácticas de enseñanza, atravesadas por diferentes representaciones de infancia, juventud y de la función social de la escuela. Articularlas en una propuesta de trabajo pone de manifiesto una singularidad institucional que interpela personal y colectivamente el vínculo educativo con los ingresantes.

Las profundas transformaciones sociales y culturales que rodean a la escuela requieren de nuevos acercamientos a la infancia y a la juventud, nuevos posicionamientos al inicio de las trayectorias escolares. Esta situación moviliza al

docente en su identidad de mediador y en su propio vínculo con el aprendizaje y el conocimiento

Estos nuevos contextos cuestionan prácticas educativas, condicionadas por un sistema educativo que prevé un itinerario lineal, estándar, conocido como la “trayectoria escolar teórica”¹⁸. Más allá de lo estipulado y esperado, los estudiantes despliegan diferentes recorridos, particulares modos de atravesar la experiencia escolar, algunos de forma divergente, intermitente, con ciertos vaivenes, que configuran las verdaderas trayectorias o “trayectorias reales”.

Las nuevas estrategias educativas implementadas a partir del Proceso de Ambientación modifican las experiencias escolares de los ingresantes, permiten un acercamiento diferente a sus puntos de partida.

A partir del recorrido realizado en este trabajo, articulando miradas de los diferentes actores institucionales, se advierte que la socialización es el aspecto más fortalecido desde el Proceso de Ambientación, tanto en la Educación Inicial, Primaria como Secundaria. En este sentido esto da cuenta del cumplimiento de los objetivos fundamentales planteados en los Cuadernillos de Ambientación 2010.

Otro aspecto recurrente en opiniones de los padres encuestados, en los tres niveles de la educación, es la naturalización del ingreso a cada nivel, lo cual sugiere la necesidad de un trabajo institucional, situado, tendiente a la problematización de las características e implicancias de los momentos críticos de las trayectorias escolares, propiciando el conocimiento y acompañamiento de los estudiantes, y de las familias.

A partir de los resultados obtenidos, podemos decir que las escuelas, lugares de concreción de las políticas públicas, se movilizaron, implementaron el Proceso de Ambientación, apropiándose y recreando, en mayor o menor medida, este tiempo de inicio, que implicó el protagonismo de directivos, docentes, estudiantes y padres.

Resulta interesante reflexionar acerca de la importancia de la Ambientación como estrategia privilegiada dentro de políticas de inclusión educativa tendientes a fortalecer las trayectorias escolares.

Por todo lo dicho anteriormente, la preparación y puesta en marcha del Proceso de Ambientación puede ser un indicio muy promisorio para construir un itinerario en situación (Greco y Nicastro, 2009) para las nuevas generaciones de estudiantes que necesitan la guía de otros para participar y habitar una cultura.

¹⁸ “Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los Sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción” (Terigi, 2009, p.19).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. y otros (2001). *La escuela del futuro. Qué hacen las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, España: Península.
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Ávila, S., Castro, A., Martinno, A. y Romera, L. (2008). Mundos de niñez/adolescencia. En *Cuadernos de Educación*, VI(6). Córdoba, Argentina.
- Carli, S. (1999). *De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Cecchi, C. y Farina, S. (2000). *El tercer ciclo y sus adolescentes*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cesca, P. y otros (1999). La conducción de instituciones educativas, desafíos que plantea. En *Ensayos y experiencias*. N° 27. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G. y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Cornú, L. (2004). *Una ética de la oportunidad. Una ética del trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Fundación CEM.
- Dubet, F. y Martucceli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, España: Losada.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (2003). *Enseñar Hoy, Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreira, H. (2006). *Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño y la implementación en la Provincia de Córdoba*. Córdoba: EDUCC (Colección Thesys 9).
- Frigerio, G., Poggi, M. Tiramonti G. y Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel Educación. Serie FLACSO Acción.
- Frigerio, G. (2000) *Documento de trabajo: Educación y prospectiva*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC-
- Frigerio, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En Terigi (comp). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Giordanino, B, Molineri, J. C., Mothe, M. y Ojeda, A. (Mayo, 2010). *Estudio exploratorio: La perspectiva del estudiante en la transición de la escuela primaria a la escuela secundaria*. Ponencia presentada en el III Foro Educación y Psicología, Córdoba, Argentina.
- Hargreaves, A. (1998). *Paradojas del cambio. La renovación de la escuela en la era posmoderna en Kirikiki*. Morón, Argentina: Cooperativa educativa.
- Jabif, L. (2006) *Los procesos de comunicación y el trabajo en equipo en la institución escolar*. Módulos para la formación continua a preceptores. Buenos Aires:IIPE-UNESCO.
- Kaplan, C. y García, S (2007). *La inclusión como posibilidad* .Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Krichesky, M. (coord.) (2003) *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Krichesky, M.(coord.) (2006). *Escuela y Comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Noveduc.

Neufeld, M.R y Thisted, J.A (comp) *“De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Nicastro, S. y Greco B. (2009). *Entre trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Quivy,R y Van Campenhoudt,L (1999). *Manual de Investigaciones en ciencias Sociales*.México: Limusa.

Romero, C. (2004). *La escuela media en la Sociedad del Conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*. Buenos Aires: Noveduc.

Romero, C. (2009). *Hacer de una Escuela una Buena Escuela. Evaluación y Mejora de la Gestión Escolar*. Buenos Aires: Aique.

Romero, C. (comp) (2010). *Claves para la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.

Ruiz Guevara, L., Castro Pérez, M. y León Sáenz, A. (2010). *Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria*. Recuperado el 10 de septiembre de 2010 de, <http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>.

Schlemenson, S. (1997). Subjetividad y Escuela. En *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Centro de Estudios Multidisciplinarios. FLACSO.

Terigi, F. (2006 a). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi,F.(2006 b). *Las Trayectorias Escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Documentos

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998). *El proyecto educativo institucional 3*. Curso para supervisores y directivos de instituciones educativas. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009). *El inicio de las clases. Un momento para el encuentro. Nivel medio*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2010a) *El trabajo del Director y el cuidado de las Trayectorias Escolares*. Cuadernillo Entre directores de escuela primaria.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2010b). *Ciudadanía democrática, convivencia escolar y abordaje cooperativo de conflictos*. Buenos Aires: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2000) *Capacitación en la escuela. Talleres institucionales. El proyecto Educativo institucional Cuadernillo N° 1*.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2001) *Capacitación en la Escuela. Talleres Institucionales. La Escuela y la Autoevaluación: una mirada reflexiva sobre sí misma*. Cuadernillo nº 4.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2003) *Estrategias de aprendizaje. Enseñanza para retención escolar*. Cuaderno N° 9. Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. Recuperado el 3 de marzo de 2011: <http://ticsyeducacion.com.ar/2007/11/20/cuadernos-para-pensar-hacer-y-vivir-la-escuela/>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2003 a) *La Articulación Curricular en tiempos de dispersión*. Cuaderno N° 13. Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. Recuperado el 3 de marzo de 2011, de <http://ticsyeducacion.com.ar/2007/11/20/cuadernos-para-pensar-hacer-y-vivir-la-escuela/>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2003 b). *Gestión educativa. Un camino para mejorar la calidad en nuestras escuelas*. Cuaderno N° 1. Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. Recuperado el 3 de marzo de 2011, de <http://ticsyeducacion.com.ar/2007/11/20/cuadernos-para-pensar-hacer-y-vivir-la-escuela/>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2006 a). *Proceso de Ambientación. Orientaciones para los Docentes*. Anexo II. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2006 b). *La articulación en el sistema educativo*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa Asistencia Técnica Escuela y Comunidad. (2009) *Familias, escuela, comunidad: vínculos educativos*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Gestión Curricular (2010a) *AMBIENTACIÓN: Una cuestión institucional*. Orientaciones para el Nivel Inicial. Córdoba, Argentina: Autor.

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

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2010d). *AMBIENTACIÓN: Una cuestión institucional*. Orientaciones para el Nivel Primario. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010 a). *Diseño Curricular de la Educación Inicial 2009-2010*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010 b). *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria. 2010*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Diseño Curricular de la Educación Primaria*. Documento de trabajo. Córdoba, Argentina: Autor.

ANEXO ASPECTOS METODOLÓGICOS

La metodología de trabajo se delineó como un estudio exploratorio, *ex post*, dentro de la investigación evaluativa, que permite recuperar el impacto en un grupo de instituciones de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, en este caso particular sobre la implementación del Proceso de Ambientación 2010.

Las instituciones educativas consultadas fueron seleccionadas a través de una muestra aleatoria que proporcionó el área de Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

La muestra focalizó 14 sedes del interior y 1 sede en capital, a partir de lo cual se seleccionaron un total de 90 instituciones; 6 en cada sede, 2 por cada nivel (Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria) pertenecientes a gestión pública y a gestión privada.

En este diseño, la unidad de análisis es la institución educativa.

El análisis de los datos se realizó por nivel; no se tuvieron en cuenta los comportamientos regionales, dejando esta focalización para otro estudio.

Se realiza una triangulación metodológica de la información proporcionada por los diferentes actores implicados, que combina un plano cuantitativo y otro cualitativo; cruzada con información de documentación oficial: cuadernillos, documentos, publicaciones, diseños curriculares, leyes.

Para realizar el relevamiento de información relacionado con el Proceso de Ambientación 2010, se decide diseñar en primer lugar una encuesta¹⁹, considerada como un instrumento adecuado para el tipo de estudio que se quiere realizar. Se organizan las siguientes actividades:

- a) El diseño de una encuesta por parte del equipo de investigación, con ítems específicos para cada colectivo de informantes, para ser aplicada a directivos y docentes, padres, estudiantes de los respectivos niveles del sistema educativo (de Educación Inicial, de primer grado de Educación Primaria, de primero y de cuarto año de Educación Secundaria).
- b) La organización de un equipo de técnicos: se convoca a profesionales de las 14 sedes de los Equipos de Apoyo Escolar, distribuidas en las siete regiones escolares de Educación Primaria que participarían en la aplicación del instrumento diseñado.²⁰
- c) Elaboración del informe final de resultados.

Descripción del instrumento:

La encuesta fue diseñada y organizada a partir de tres **dimensiones: administrativa - organizacional, pedagógica - didáctica y sociocomunitaria.**

Las dimensiones institucionales mencionadas son categorías analíticas que representan puntos de referencia para identificar prácticas que se llevan a cabo en la Escuela, a los fines de análisis y evaluación (Frigerio y otros, 1992).

En este caso, interesan para interrogarlas en torno a la organización de las trayectorias de los estudiantes que ingresan a la Educación Inicial, Primaria y Secundaria (de primero y cuarto año).

Se las considera como un conjunto de regulaciones y estipulaciones que pautan la configuración de espacios y tiempos, el establecimiento de las relaciones entre las personas, el contenido y modalidades de intercambio, como así también las definiciones que organizan la tarea de todos.

Dichas regulaciones son susceptibles de ser recreadas, como un conjunto de constantes e invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido "de dar forma", la marcha de todo aquello que acontece en la Escuela.

"Estas constantes aparecen bajo la forma de un abanico muy diversificado de estipulaciones que en tanto fijan el margen de lo permitido y lo prohibido, lo imposible y lo posible, establecen un marco de acuerdo, un contrato más o menos explícito entre formador y formados" (Nicastro, 2006, p.47).

¹⁹ La encuesta por cuestionario consiste en plantear a un conjunto de encuestados, lo más representativo de una población, una serie de preguntas relativas a su situación social, profesional o familiar, sus opiniones, su actitud al respecto, sus expectativas, su nivel de conocimiento o de conciencia de un suceso o un problema. (Quivy y Van Campenhoudt (1999).

²⁰ Los equipos de Apoyo Escolar pertenecen a las siguientes sedes: Alta Gracia, Arroyito, Corral de Bustos, Cruz del Eje, Deán Funes, La Cumbre, Marcos Juárez, Morrison, Río Ceballos, Villa Allende, Villa Carlos Paz, Villa María, Río IV, San Francisco.

En el ámbito de la **dimensión administrativa – organizacional** se conjugan el funcionamiento, procesamiento y circulación de la información, acciones necesarias para el desarrollo de la tarea educativa y comprende, además, procesos tales como: distribución del poder, comunicación, vínculos interpersonales y la flexibilización de tiempos, espacios y agrupamientos (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2000). En el presente estudio se analizaron aspectos relacionados con recursos y potencial humano, distribución del tiempo y uso del cuadernillo entregado a las escuelas en el mes de febrero del año 2010: *Ambientación, Una cuestión institucional*.

La **dimensión pedagógica – didáctica** da sentido y orienta la función principal de la escuela: los procesos de enseñanza y aprendizaje. También comprende el conjunto de acuerdos que la institución asume respecto de la transmisión de conocimientos significativos para todos los estudiantes, adecuando las propuestas a sus intereses y necesidades, favoreciendo de esta manera el ingreso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes en tiempo oportuno (Ministerio de Educación de la Nación, 2003).

En cuanto a la **dimensión socio-comunitaria** comprende a la comunidad educativa organizada por diferentes actores que cumplen roles específicos dentro de la misma: equipos directivos, docentes, estudiantes, no docentes, padres, comunidades barriales, etc. Cada uno de ellos siente la necesidad de participar y lo realiza con diferentes grados de dedicación, potenciando el trabajo en red, impulsando el diálogo y la reflexión (Cesca y otros 2000).

A partir de las dimensiones mencionadas, se reconoce dentro de cada una de ellas subcategorías e indicadores.

Para la encuesta destinada a directivos y docentes de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, se identificaron diferentes subcategorías.

En la dimensión administrativa-organizacional: Recursos humanos, tiempos y material entregado.

En la dimensión pedagógica didáctica, las subcategorías son: articulación pedagógica, inclusión en el PEI y relevancia para la elaboración en el diagnóstico pedagógico.

En la dimensión socio comunitaria, se identificaron como subcategorías vínculo familia-escuela. El instrumento destinado a directivos y docentes de Educación Inicial, de Educación Primaria (de primer grado) y de Educación Secundaria (de primero y cuarto año) contenía veintidós preguntas cerradas, comunes a los tres niveles. A manera de observaciones, se recomendó a los aplicadores registrar comentarios significativos al respecto.

Se consideró importante que la administración de la encuesta individual destinada a estudiantes y a padres, se realizara en forma colectiva, en grupos reducidos, seleccionados al azar previamente por la escuela.

En lo que refiere al instrumento destinado a padres, comprendía cuatro preguntas cerradas y un interrogante abierto, a los fines de relevar apreciaciones personales sobre la ambientación.

En cuanto a la encuesta destinada a los estudiantes de primer grado, conformada por un total de seis preguntas cerradas, se elaboró una guía de sugerencias para el encuestador en donde se recomienda la contextualización de la misma, así como también orientaciones para registrar las respuestas.

Para los estudiantes de la Educación Secundaria de primero y cuarto año, la encuesta se aplicó en grupos de cuatro estudiantes, en forma autoadministrada.

Contenía seis preguntas cerradas y dos preguntas abiertas, para relevar la apreciación personal de las actividades realizadas en el Proceso de Ambientación 2010

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN²¹:

PROGRAMA APOYO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (APEA)²⁰

Gloria Viñas (Coordinación)
Ana Campos
Beatriz Giordanino
Liliana Narbona
Ana Ojeda
Laura Romera Largo
Yazmin Riachi.

TRABAJO DE CAMPO:

EQUIPO DE PROFESIONALES DE A.P.E.A

Ana Campos
Beatriz Giordanino
Liliana Narbona
Ana Ojeda
Laura Romera Largo
Yazmin Riachi.

EQUIPO DE PROFESIONALES DEL INTERIOR (EPAE)

Héctor Rubén Dutto,
Julia Elías,
Graciela Ríos,
Silvia Zanotti,
Marcela Rodríguez.

EPAE de Alta Gracia

Nirvana Rosa Aun,
María Graciela Romero.

EPAE de Arroyito

Susana Ochoa,
Silvina Harari,
Néstor Espile.

EPAE de Cruz del Eje

Maria Del Rosario Mamani.

EPAE de Deán Funes

María Alicia Olmos.

EPAE de La Cumbre

Alejandra Lovato,
Marta Garbero;
Alicia Baretta.

EPAE de Marcos Juárez

Leila Marta Jure.

EPAE de Morrison

Alicia Avalor;
María. Celia Cardozo,
Mónica Díaz,
Beatriz Giaveno.

EPAE de Río Ceballos

Silvia Carmona,
Silvia Lazo,
Esther Lurhs

EPAE de Villa Allende

Silvia Riff,
Andrea Graziosi.

EPAE de Villa Carlos Paz

Gabriela Almeida,
Martha Torres,

²¹ Web: www.igualdadycalidadcba.gov.ar

²⁰ mail: programa_apea@yahoo.com.ar

Mildred Martínez
Liliana Zurita,
Adriana Suppo.

EPAE de Villa María

Analia Pereyra.
Dora Guerci
María Elina Zárate

Valeria Freire

EPAE de Río IV

Mariana Lozano,
Sergio Rodríguez,
Maria Eugenia Karlen.

EPAE de San Francisco

María Laura Giménez
Verónica Emiliozzi
Fabiana Daperno
Mónica Monje

EPAE de Corral de Bustos

Colaboración

Marta Rodríguez de Famá
Lucas Guerra.
C. Cecilia Larrovere
Eduardo López Molina
Claudio Ortega

Referato

Georgia Blanas
Mónica Luque
María Angélica Moller.

Corrección de Estilo

Silvia Vidales

Diseño

Marcia López

Cooperación:

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa:

- Área de Gestión Curricular
- Área de Estadísticas e Información Educativa
- Área de Investigación Educativa
- Equipo de Profesionales Apoyo Escolar

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

Dirección General de Educación Media

Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional

Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza