

**ESTUDIO SEGUIMIENTO: PROGRAMA
“ESCUELA CENTRO DE CAMBIO” - NIVEL
SECUNDARIO-
(Período 2003 – 2007)**

-2010-

**Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa**

1. PRESENTACIÓN

El propósito central de este estudio de seguimiento es brindar un conjunto de informaciones que permitan enriquecer la discusión acerca del programa Escuela Centro de Cambio (PECC) en el Nivel Secundario del sistema educativo de la Provincia de Córdoba. La metodología de investigación incluye la utilización de técnicas cuantitativas y cualitativas, a través de las cuales nos referimos a los distintos actores institucionales.

A través de mismo se pretende aportar información evaluativa confiable sobre el estado actual del programa en la Provincia de Córdoba. La presente investigación se orienta a la comprensión de las representaciones, toma de decisiones, selecciones explícitas e implícitas que los actores institucionales realizan en la vida cotidiana de las instituciones educativas y La provisión de información confiable del sistema educativo, particularmente sobre la escuela y el aula, que ayude al gobierno de la educación en la toma de decisiones.

El Programa Escuela Centro de Cambio comenzó a ser proyectado durante el ciclo lectivo 2003 a través de la realización de una consulta que abarcó a todos los actores de la comunidad educativa en los diversos niveles, modalidades y tipos de gestión. Así, fueron entrevistados supervisores, equipos directivos, docentes, estudiantes y padres. Se tomó como punto de partida la crisis de la educación que se manifestaba a través de altos índices de repitencia, sobreedad, abandono, bajo rendimiento escolar y dificultades en la convivencia, entre otros. En todas estas instancias de consulta y relevamiento de datos, se hizo hincapié en tres dimensiones fundamentales: la institucional, la curricular y la socio – comunitaria. La expresión Escuela Centro de Cambio incluye una serie diversa y no del todo sistematizada de proyectos y acciones que tienen su origen en la mencionada consulta del año 2003 y que subsisten actualmente.

La Primera Parte aborda núcleos conceptuales que vertebran y problematizan los distintos componentes del Programa en el Nivel Secundario. Por tal motivo, nos proponemos situarlo históricamente en un contexto definido por las nuevas situaciones por las que atraviesa el sistema educativo nacional y provincial. Se trata también de explicitar el dilema que suscita dicha propuesta en cuanto al cambio de paradigmas que presupone el paso de un currículum disciplinar a otro interdisciplinar, a partir de la instauración de dispositivos didácticos que orientan hacia una nueva manera de construir la tarea de enseñar y de aprender los campos del conocimiento en el aula. Además, se trabaja con los actores institucionales involucrados en la trama de las propias instituciones, donde puedan hacer públicas de manera colectiva sus representaciones, sus ideas y pensamientos sobre la propuesta y su concreción en los escenarios micropolíticos. Por otra parte, posibilita una mirada general del PECC: intenciones, acciones, implementación y repercusiones institucionales. Se presentan, al mismo tiempo, los principales resultados en relación con el desempeño escolar evidenciado por los estudiantes.

En la Segunda Parte, se realizan algunas Reflexiones Finales; a partir de ellas, se pretende enriquecer en forma colectiva la discusión sobre el PECC en el Nivel Secundario y aportar una mirada que intenta ser integral, transversal y orientadora para la práctica escolar, en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba.

2. UNA MIRADA HACIA LOS FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA ESCUELA CENTRO DE CAMBIO

Distintas fuentes de análisis coinciden en señalar la crisis en que se encuentra la escuela secundaria en diversos países del mundo desarrollado y en vías de desarrollo. En ella convergerían múltiples causales. Si bien resulta difícil hacer una enumeración exhaustiva, cabe destacar, entre otros factores, la irrupción de las culturas juveniles diversificadas que imponen una serie de rasgos de sensibilidad, percepción, y códigos de conducta nuevos; la descontextualización curricular respecto de los saberes científico-tecnológicos; la pérdida creciente de la autonomía profesional de los docentes frente al cambio curricular continuo

El Programa Escuela Centro de Cambio se origina en la Provincia de Córdoba a partir de la producción y propuesta realizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y aprobada por el Ministerio de Educación de la Nación. Está orientado a todos los niveles del sistema educativo y caracterizado como de implementación universal, gradual, flexible, articulada y evaluada.

A través de la Resolución Ministerial N° 1528/03, se explicita el estado de situación educativa de la Provincia de Córdoba y de las instituciones escolares en particular, destacando que “la sociedad ha sufrido profundas y aceleradas transformaciones culturales, científicas, con avances tecnológicos complejos, con diversidad cultural e incertidumbre científica y moral”

Posteriormente, en el año 2004, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba propone como lineamientos de la política educativa: “a) Sistematizar las propuestas realizadas a partir de la Consulta “Escuela, Centro de Cambio” y poner en marcha las adecuaciones curriculares e institucionales que permitan la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, 2004)

En el mismo documento, se fijan los objetivos a seguir de acuerdo a la propuesta diseñada en el Programa, entre ellos: (i) generar condiciones institucionales para superar la fragmentación y segmentación del sistema educativo cordobés; (ii) promover espacios de mejora para el hecho educativo y (iii) ofrecer formación integral a los docentes. Para el año 2005, se propone como eje de acción en el marco del Programa: (i) liderar procesos de reflexión colectivos (Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, 2005).

3. LA PROPUESTA DEL PECC EN EL NIVEL SECUNDARIO:

El PECC, como ya ha sido señalado, involucra a un número mayoritario de instituciones de educación secundaria: (92,6%) sobre el universo total del subsistema secundario en la Provincia de Córdoba —a excepción de las 33 instituciones escolares que se encuentran comprendidas en el Programa Escuela para Jóvenes y los 132 CBU¹ Rurales—. A priori, el potencial del Programa potencial parece ser el de posibilitar la mirada al conjunto del sistema de la enseñanza secundaria, en uno de sus nudos críticos: el tránsito de los niños-jóvenes del Nivel Primario al Secundario.

Con la llegada masiva a la escuela de esta nueva población escolar, se plantea la pertinencia y el sentido del enfoque sobre el derecho a la educación. Éste puede verse como un derecho humano fundamental y componente básico de los otros derechos sociales, económicos y culturales. La incorporación del enfoque se fundamenta en la comprobación de la existencia de constantes espacios de marginación y segregación de grandes colectivos humanos en situación de desigualdad educativa - grupos étnicos y raciales minoritarios, y otros pertenecientes a clases sociales desfavorecidas, etc.- .Por tanto, el derecho a la educación viene a dar cuenta -en términos normativos e interpretativos - de la atención a la diversidad con un sentido inclusivo.

En la dimensión política, el cambio está planteado por la consolidación y profundización de la ciudadanía democrática y participativa en el contexto de un nuevo concepto del Estado. En la dimensión cultural, por la irrupción de los cambios científico-tecnológicos y su traducción en cambios en los diseños curriculares, las metodologías de enseñanza y en la interacción docente-estudiante. En la dimensión social, por el crecimiento de la desigualdad y la intensificación de los procesos de segmentación con su influencia adversa sobre los procesos escolares.

Es precisamente en relación con la franja de estudiantes de sectores socialmente desfavorecidos - que tradicionalmente no llegaban al Nivel Secundario de escolaridad, o lo hacían escasamente- que cobra toda su vigencia y legitimidad el derecho a la terminalidad de la escuela secundaria. Esto supone que se garanticen en lo que concierne a las condiciones básicas, un conjunto de otros derechos concretos que tienen la función de fijar las condiciones reales para que aquel derecho pueda ser ejercido efectivamente. No obstante, según Rivas (2008) y otros, debemos prevenirnos contra una interpretación rígida y simplista de la aplicación del derecho a la educación y adoptar, tanto en el monitoreo de su cumplimiento como en el modo con que cabe razonar su aplicación al contexto educativo, el enfoque de la “complejidad” (Morin, 2000c). Por otra parte, en el acceso y la inclusión, se observan nuevas formas de institución familiar o de origen; configuraciones postmodernas que han sido designadas como familias ensambladas, uniparentales, con tutores familiares y extrafamiliares, familias nucleares y complejas que “hacen estallar” los modelos clásico-modernos de la institución educativa.

¹ Ciclo Básico Unificado

La conformación de la matrícula de las instituciones escolares es diversa. Hay escuelas de gestión pública privada que incluyen a población de muy diverso nivel socio – económico; sin embargo, son buscadas por las representaciones que las familias tienen en correlación con los valores meritocráticos de la modernidad.

Análogamente, un grupo importante de escuelas de gestión estatal caracterizadas por contener elevados números de divisiones, con inscripción cuasi masiva en cada una, son buscadas por la población por similares valores de prestigio. Se corresponden con los antiguos modelos normalistas y técnicos del siglo pasado.

Otro grupo de escuelas, caracterizado por una población escolar menos numerosa y vulnerable, ancladas en contextos barriales y de comunidades del interior provincial, inscriben estudiantes de su entorno inmediato y absorben con flexibilidad sus singularidades. Este conjunto intenta construir currículas y circuitos de inclusión diferenciales, adecuados a las demandas de sus estudiantes. Adoptan programas proveedores de recursos materiales, económicos, compensatorios —de equidad horizontal— y aprovechan las propuestas innovadoras con la prosecución de la equidad vertical, nuevas condiciones de igualdad social. Entre un término y el otro, se expresan múltiples matices posibles, los cuales se ven condicionados en cada caso por la ubicación geográfica, el origen histórico, el tamaño de la población escolar, la modalidad de relación con el contexto, entre otros. Tal diversidad de instituciones escolares y contextos condiciona toda generalización y pone en juego una multiplicidad de experiencias a la hora de aplicar un Programa común originado como política educativa. Las decisiones tomadas al interior de las instituciones —en el marco de esas diferencias— son producto de las prácticas de autonomía que se juegan en relación con la diversidad de la población objetivo.

En el caso específico, objeto de este estudio, la acción se orienta a la resolución del tránsito del Nivel Primario al Nivel Secundario, instrumentando líneas de acción centradas en lo curricular, en la ambientación y contención de los estudiantes, y en la articulación entre niveles. En considerándose de documentación normativa se expresa:

Así el PECC, se estructura en base a cuatro componentes educativos: articulación entre Nivel Primario y Nivel Secundario; período de ambientación; adecuaciones curriculares en primer año del CBU; resignificación del rol del preceptor.

Es importante recordar que, en relación con la puesta en práctica del PECC, existen dos momentos: un momento previo (2003-2004) de consulta, elaboración de documentos oficiales y de asistencia y capacitación de los actores y un segundo momento de implementación de la propuesta en las instituciones escolares (2005-2006). Este último proceso tuvo dos etapas diferenciadas: la de la “experiencia piloto”- durante el transcurso del año 2005- y la extensión y generalización a todo el universo de instituciones educativas del subsistema de la educación secundaria, durante el año 2006.

La primera etapa incluye a las escuelas que se suman voluntariamente. Constituyen el 43,83% del total de las instituciones escolares pertenecientes al Nivel Secundario de la provincia. Las mismas ingresan al PECC a través de diversos procesos decisionales. Algunos docentes refieren haber sido convocados y consultados por los equipos de gestión; reflexionaron y evaluaron sus posibilidades para ingresar con el consenso de la totalidad del cuerpo docente. En otros casos, son los equipos de gestión los que toman la iniciativa y la presentan resuelta y determinada a los docentes y demás actores. La tensión y conflictividad se instala, entonces, en expresiones de resistencia a un cambio que no contaba con suficiente legitimidad en las bases —debido quizás en parte a una actitud conservadora de ciertas “seguridades” propias de viejas estructuras y maneras de enseñar los contenidos disciplinares y en parte a deficiencias propias del proceso de implementación del Programa—.

Las instituciones que se incluyeron en la “experiencia piloto” participaron en talleres de articulación entre niveles, del proceso de capacitación y asistencia a preceptores y a docentes en torno a estrategias para la implementación del PECC en 1º año de la escuela secundaria. Por el contrario, las instituciones educativas incluidas en el segundo período- año 2006- sólo accedieron a una etapa inicial de la capacitación, debido a que la ejecución prevista en el diseño inicial, e inscrita en los documentos oficiales, no se efectuó en su totalidad por parte de la ACE².

² Administración Central de la Educación

A tres años de iniciado el Programa, se puede afirmar que los actores institucionales - equipos directivos y docentes- han jugado un papel fundamental, a la hora de motivar y promover su implementación, En algunos han asumido la responsabilidad de forma individual y la han transmitido como decisión a los demás actores participantes.

La respuesta de las instituciones, a la hora de la elaboración, aplicación y autoevaluación del Programa, permite identificar, sin generalizar, varios tipos de respuesta institucional. Un grupo de escuelas acepta la posibilidad del cambio y lo asume como desafío. Un segundo grupo realiza una lectura de la propuesta y opta por expresar las limitaciones institucionales y curriculares para su posible implementación, sugiriendo la conveniencia de continuar con los enfoques precedentes. Aún así, la ejecución del Programa no se presentaba como una alternativa, sujeta a consensos o decisiones institucionales.

Otro grupo lo constituyen aquellas instituciones educativas en las que puede observarse que el proceso de implementación se corresponde con situaciones intermedias entre la aceptación y el rechazo. En una de las experiencias observadas, el equipo docente hace una lectura crítica del Programa, identificando una serie de debilidades en el modo de implementación (por ejemplo: escasa asistencia y capacitación a los docentes, tiempos y recursos limitados para sostener un debido proceso de tránsito entre las viejas estructuras y la nueva propuesta, condiciones institucionales diferenciales, entre otras).

Un tipo particular de respuesta institucional podría denominarse “estratégica”, según la expresión de los propios docentes. Sólo es válido postularla para el escenario definido durante el 2005 cuando el Programa se encontraba en una instancia de prueba piloto cuya realización dependía del libre arbitrio de los centros educativos. Se trataba, en la práctica, de evaluar en términos de oportunidades y disminución de riesgos o amenazas a futuro la implementación del Programa, particularmente en el subcomponente de cátedra compartida, por cuanto impacta en un cambio real en las prácticas de enseñanza. En casos especiales de contextos de instituciones educativas multitudinarias, la posibilidad de trabajo en equipo se complejiza, con directivos, turnos y docentes que no encuentran fácilmente espacios en común. Esto provoca que el Programa se adopte de manera diferente dentro de la misma institución. El principio de autonomía es el que sostiene, en estos casos, la elaboración de modelos y estilos múltiples, a riesgo de construir “escuelas dentro de una escuela”. La opción, en las expresiones referidas, parece haber sido interpretada como la posibilidad de aceptar o no el Programa, cuando en realidad las condiciones de posibilidad en la implementación estarían más relacionadas con el ingreso, en primera instancia, a la experiencia piloto o un ingreso, en segunda instancia, con el resto de las instituciones. En este sentido, la información e indicaciones no siempre precisas y unificadas por parte de los niveles de supervisión y de áreas centrales no fueron inocuas, sino que contribuyeron a la generación de cierto malestar y resistencia legítimos.

Del mismo modo, parece relevante compatibilizar las decisiones políticas con las reformas educativas y las condiciones laborales de los docentes, evaluando el impacto que los mismos tienen sobre los jóvenes estudiantes. A pesar de que se han efectuado las consultas, los mecanismos de sensibilización con la nuevas problemáticas educativas y las políticas educativas encaradas por la ACE parecen ser escasos en relación con los tiempos reflexivos y activos de actores e instituciones.

3.1 Los componentes educativos del PECC

La propuesta del PECC se conforma —como lo señaláramos con antelación— a través de cuatro componentes que a continuación serán analizados desde la información obtenida por el trabajo de campo y aquello que se expresa en los documentos oficiales como fundamentos de la propuesta.

3.1.1 Articulación entre Niveles

La educación para el oficio del ciudadano comienza en forma temprana en la escuela primaria, cuando los estudiantes tienen acceso a la escritura, el lenguaje y, DE forma progresiva a las distintas formas del diálogo comunicativo. Se manifiesta cada vez que el currículum se sustenta en la necesidad de que ellos se reconozcan en la propia tradición cultural, se identifiquen con los rasgos culturales y sociales del propio grupo de pertenencia y cuando aprenden a convivir con los otros diversos que forman parte de los grupos de pares presentes en el ámbito escolar.

En este sentido, el documento de resultados de la consulta señala la necesidad de acompañar y facilitar el paso de los estudiantes de sexto grado al primer año de la educación secundaria, mediante estrategias

de articulación de niveles. Esta instancia está contemplada mediante la sistematización de experiencias que, en este sentido, venían desarrollando algunas instituciones escolares.

Correlativamente, a través del documento Nivel Medio: hacia una nueva identidad. (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2005a) se proponen actividades para las Primeras Jornadas de Articulación, indicando que las supervisiones serán las encargadas de disponer las formas de agrupamiento de las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, el PECC colocó el acento en la generación de una coherencia entre niveles educativos, por medio de la recuperación de las biografías de los estudiantes como formas de conocer y acercarse a ellos. Las acotadas biografías recalaban en la recuperación de conocimientos previos para construir las tramas curriculares del Nivel Secundario.

Los documentos oficiales enuncian la necesidad de implementar la articulación como “estrategia fuerte que otorgue cohesión a los trayectos y tramos que constituyen el largo itinerario escolar” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006b, p. 3). Se enfatiza la necesidad de construir “nuevas formas” de acuerdos y de vinculación entre la escuela primaria y la escuela secundaria. “La articulación débil bordea el problema, pero no construye estrategias de fondo ni se sostiene en el tiempo” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006c, p. 6).

Las recomendaciones enuncian la necesidad de problematizar estos procesos; tener una visión crítica del orden social; analizar los cambios en las familias de los estudiantes; reconocer la pluralidad de infancias y las culturas juveniles y su incidencia en la enseñanza de ambas instituciones Y, por último, hacer un seguimiento del proceso de articulación entre niveles, partiendo del estado de avance de las instituciones. Todo proceso de articulación está atravesado por las características de las lógicas de lo institucional, laboral y curricular. Desde lo curricular, por su tradición y trayectoria, la escuela secundaria presenta la organización de contenidos desde campos disciplinares estrictamente separados; la escuela primaria, por otra parte, trabaja desde propuestas de enseñanza articuladas por áreas de contenidos. Los campos del conocimiento posibilitan enfoques didácticos y disciplinares diversos.

En la actualidad, algunos actores destacan el tránsito entre 6º grado de la escuela primaria y 1º año de la escuela secundaria en la misma institución. Con el supuesto de que se ha producido históricamente la articulación, los estudiantes conocen el espacio físico, se comparten las normativas; no obstante, la articulación curricular no está asegurada.

Otros manifiestan que las instituciones escolares a las que pertenecen componen su población escolar con estudiantes que provienen de muchas y diversas escuelas primarias, lo cual dificulta la posibilidad de construir estrategias comunes.

Pensar en una articulación fuerte compromete prácticas y procesos. Supone que cada parte se piense en el conjunto y no aisladamente. Implica reconocer que en la educación hay continuidades y rupturas. Las continuidades pueden ser provistas a través de la recuperación de los itinerarios previos, la introducción de las novedades de forma gradual y el sostenimiento de la memoria como bagaje disponible para el nuevo tramo de escolarización. La ruptura implica reconocer las diferencias que traen aparejadas nuevas formas de conocimiento y desafíos.

3.1.2 Periodo de Ambientación

La adolescencia puede definirse también en sus rasgos específicos como una etapa de transición intermedia por delimitación de las características propias de las etapas evolutivas precedente y ulterior. Desde esta perspectiva, se revela como un proceso de carácter esencialmente psicológico y social (Martí y Onrubia, 1997), que se produce en determinados grupos humanos y supone una transición gradual del sujeto desde el estatus infantil al estatus adulto. En este sentido, la escuela secundaria históricamente ha sellado, en términos institucionales, el final de una etapa y el comienzo de la otra.

Según la literatura específica (Obiols y Di Segni de Obiols, 2004; Tenti Fanfani, 2008; entre otros) se considera que por efecto de factores culturales y sociales dicha etapa se estaría complejizando y reestructurando cada vez más. Al respecto, hay quienes subrayan nuevas fases intermedias al inicio y al final de esta etapa evolutiva. Una de ellas es la de los denominados tweens (Tenti Fanfani, 2008, p. 106) que se corresponden con la preadolescencia a la que se atribuyen rasgos propios. Esta nueva categoría de grupos de edad resulta de gran importancia para el sistema escolar en la medida en que “es el único segmento que toca con fuerza la educación media en sus primeros años y a la primaria en sus últimos, lo que constituye una verdadera novedad” (Tenti Fanfani, 2008, p. 107).

El documento oficial recupera de las prácticas vigentes el Período de Ambientación, que representa un determinado modo de intervenir en torno a esta temática. Así, plantea reflexionar en relación con el contenido de los cuadernillos provenientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para realizar ajustes en las acciones programadas para el primer mes de clase en primer año del CBU.

En el área de Ciencias Naturales, algunos docentes expresan “que los contenidos sugeridos por la documentación son los adecuados pero los tiempos estipulados para desarrollarlos, no (...) debería considerárselos para todo el ciclo lectivo”. Otros distribuyen los encuentros en las semanas propuestas acordando una introducción común: “¿Qué conozco de las Ciencias Naturales?”. Los demás actores, responden desde la perspectiva propia de su función y desde la visión disciplinar.

La duración del período de ambientación, en las instituciones escolares puede oscilar entre un mes y más tiempo hasta incluso reducirse a dos o tres días, antes o después del comienzo de la actividad escolar. Las actividades que se desarrollan son variadas, muchas de las cuales se circunscriben dentro de la dimensión socializadora de los estudiantes en el proceso de adaptación a la dinámica de la escuela secundaria. Esto incluye el diseño de acciones destinadas a que los estudiantes se familiaricen con las reglas de funcionamiento escolar, las rutinas, los horarios, los espacios y las actitudes esperadas de su condición de estudiantes de la escuela secundaria.

Por otro lado, un grupo de instituciones tiende a realizar un trabajo en el ámbito de disciplinas y áreas. Se advierte que, en los primeros años de implementación, los docentes del área consultaban los documentos siguiendo una lógica de apropiación singular. Es decir, se seleccionan determinadas actividades y se recuperan algunos contenidos sugeridos, pero en todo caso siempre bajo la intencionalidad de una operación de selección dentro de los cuadernillos, de contextualización en la cual se limita la extensión de los contenidos - en unos casos- y -en otros- se los transforma en parte del programa de la disciplina. La indagación en terreno permitió visualizar cómo algunas instituciones educativas han ido cediendo en su ejecución -de acuerdo con lo previsto en el Programa-.

3.1.3 Adecuaciones Curriculares para Primer Año

El componente del PECC Adecuaciones Curriculares para el primer año de la escuela secundaria se presenta como un estrategia específica, mediante el fortalecimiento de acuerdos entre los docentes de los equipos de profesores de las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y educación artística; como un espacio de reflexión e intercambio de experiencias entre los equipos de docentes de las instituciones participantes que sirva de insumo para la definición de los lineamientos pedagógicos áulicos y propuestas de innovaciones didácticas adecuadas a los contextos educacionales. En las acciones se incluyen: capacitación para capacitadores en adecuaciones curriculares del primer año del CBU, ciencias naturales - ciencias sociales - educación artística: Adecuaciones curriculares del primer año del CBU, ciencias naturales - ciencias sociales - educación artística: capacitación y asistencia técnica presencial para los profesores de ciencias sociales, ciencias naturales y educación artística de primer año del Ciclo Básico Unificado y elaboración de dos documentos (primera y segunda etapa) con orientaciones y ejemplificaciones para los docentes y/o tutores para el primer año del CBU. La normativa general del sistema educativo provincial enmarca la propuesta de cambio.

En relación con las formas de evaluación y acreditación, el instrumento legal de reseña sostiene: “la acreditación —notas parciales, síntesis integradora y/o evaluación areal— se realizará en forma consensuada por todos los docentes involucrados y debe estar expresada en números enteros”. Al respecto, la experiencia piloto —año 2005- incluye a 327 (trescientos veinte y siete) establecimientos educativos de enseñanza secundaria de toda el área geográfica de la Provincia de Córdoba.

Para el año 2006, las líneas de trabajo propuestas destacan la generalización de las adecuaciones curriculares para primer año del CBU hacia el Nivel educativo Secundario de la Provincia como una estrategia pedagógica de fortalecimiento en el acceso a la escuela secundaria. Se interpreta que la ACE pretende dar respuesta elaborando propuestas curriculares y estrategias metodológicas que problematicen a los actores y les acerquen posibilidades de integración.

De lo descrito en los párrafos precedentes, puede interpretarse que hubo una gran diferencia en la intensidad del proceso de asistencia y acompañamiento a los diferentes actores involucrados, entre el año 2005 y el año 2006. Esta diferencia se hace más notoria si se atiende al hecho de que no se realizaron nuevas capacitaciones, luego de los inicios del año 2006.

Desde el eje curricular se proponen tres estrategias que se potencian recíprocamente: cátedra compartida, tutoría disciplinar y el desarrollo disciplinar integrado, respecto a las cuales se señala:

cátedra compartida es una estrategia que permite integrar dos o más enfoques epistemológicos y metodológicos a través de los cuales los docentes de un área común —Artística, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales— comparten tiempos y espacios integradores del conocimiento. Propicia la tarea compartida por docentes en equipo, con el objetivo de encontrar nudos curriculares comunes y, simultáneamente, posibilita en el estudiante la construcción de modos de aprendizaje integradores. El correlato de estas planificaciones compartidas es la labor de la gestión educativa reconstruyendo estructuras y elaborando horarios pedagógicos que permitan el encuentro entre docentes.

La nueva configuración curricular se enuncia y propone a través de cuadernillos oficiales, con diferentes opciones de conformación para la cátedra compartida (Ver Anexo II). Se destaca, en ellos, la necesidad de generar una innovación pedagógica institucional, planificar de forma diferente los tiempos y espacios institucionales, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque cooperativo una adaptación curricular que jerarquice y reordene contenidos en torno a ejes centrales de las disciplinas. En el mismo sentido, enuncia como marco teórico los diseños curriculares de la provincia y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

El trabajo en terreno permitió recabar información de al menos seis tipos de elaboraciones institucionales de la propuesta curricular Cátedra Compartida y su correspondencia con las representaciones de los actores (directivos, docentes y preceptores) respecto del sujeto social objeto de la enseñanza.

1. Algunos docentes construyeron ejes curriculares comunes abordados interdisciplinariamente a partir de la selección de temas-problema y conservaron los contenidos disciplinares tradicionales en las horas cátedra restantes.
2. Un segundo grupo de docentes desarrollan sus contenidos curriculares en paralelo a sus horas cátedras e integran en el espacio compartido ciertos proyectos o unidades curriculares que habían detectado previamente.
3. La tercera de las manifestaciones es la del grupo de docentes que elaboran un eje de trabajo en común a partir de lo procedimental, conservando la autonomía disciplinar.
4. Un cuarto tipo logra construir el desarrollo curricular integrado, con un programa en común y una interacción dinámica de consenso entre los docentes, tanto al interior del aula como fuera de la misma.

En este tipo de elaboración institucional del diseño curricular se advierte la presencia de distintas instancias que intervienen en el diálogo y trabajo compartido entre los docentes de distintas disciplinas. De esta forma, los docentes pasan -en una primera instancia- de adoptar los valores y enfoques de la otra disciplina, lo que en términos de Todorov (2008a) correspondería al plano praxeológico, para llegar por momentos a situarse en un plano epistémico, es decir, en el que serían capaces ya de conocer y comprender la identidad de la otra disciplina en un proceso abierto, inacabado, de conocimiento e intercambio con la otra disciplina.

5. El quinto tipo de expresión es el de docentes que desarrollan toda su asignatura de manera individual y se integran exclusivamente a la hora de evaluar, con la finalidad de cumplimentar los procedimientos exigidos.

6. Un último grupo que rehúsa ingresar en espacios compartidos e integrados y continúa desarrollando sus contenidos disciplinares. El fundamento más escuchado es el temor a la pérdida de la autonomía disciplinar y la carencia de formación que permita la comprensión de la problemática interdisciplinar y los fundamentos esgrimidos en los documentos de la ACE respecto de la necesidad de su implementación en función de la población objetivo.

Lo descripto permite interpretar que la propuesta impacta en cada institución escolar en función de los espacios curriculares y rasgos distintivos de los actores sociales —docentes—; por ello, las expresiones no son unívocas. Existen instituciones escolares en las que se trabaja la integración completa del espacio curricular; un segundo grupo define formas propias de adopción; en tanto en otras la propuesta no logra consolidar. Aquí es relevante explicitar que las disrupciones observadas en la implementación, las condiciones de contexto y la falta de procesos de seguimiento y acompañamiento han producido como consecuencia diferentes modos de adopción del dispositivo en cada institución escolar —en general- y de los docentes - en particular. La resolución autónoma de docentes e instituciones se encuentra, en

muchos casos, condicionada por las características de su formación inicial y de los recursos bibliográficos “específicos”.

En determinadas condiciones de contexto y campos de conocimiento, la insuficiencia de bibliografía específica puede obstaculizar el proceso de enseñanza. En consonancia, diferentes investigaciones aseveran que el recurso bibliográfico resulta un dispositivo estratégico para acompañar el aprendizaje y la sustentabilidad de la práctica pedagógica.

El dispositivo de la Cátedra Compartida con su concepción curricular interdisciplinar subyacente, supuso poner en marcha un nuevo modelo relacional entre dos o más docentes que asumen distintas disciplinas de una misma área de conocimiento. Los mismos dilemas de la relación con el otro pueden surgir en la interacción entre docentes formados para enseñar distintas disciplinas. Asumir la propia disciplina de formación como emblema de identidad conduce a mirar y enfocar las estrategias pedagógicas y lo curricular de acuerdo con recortes epistémicos y pedagógico didácticos específicos, todo lo cual enmarca cualquier discusión sobre contenidos, métodos y formas de trabajo que sean objeto de debate y aplicación.

Por otra parte, cuando los docentes interactúan en el proceso de construcción del currículum interdisciplinar no sólo están presentes a modo de supuestos la dimensión disciplinar y la pedagógico-didáctica, sino también la dimensión semiótica condiciona cualquier proceso de discusión y de diálogo. En efecto, al discutir con otros colegas que imparten la enseñanza de disciplinas vecinas o lejanas en el campo del conocimiento, los docentes que trabajan en equipo crean un campo semiótico. Se trata de un espacio semántico en el que tiene inevitablemente que surgir la referencia hacia el otro ausente (la propia disciplina o los mismos estudiantes) que se presenta como lo diferente (los estudiantes) al propio grupo de docentes y a cada docente en tanto autoidentificado con su disciplina. Como toda relación de comunicación cuya referencia se construye mediante la apelación a una diferencia (con el otro), se generan procesos de abstracción e intentos de representación de esa diferencia (ya sea el estudiante o la otra disciplina) de carácter incompleto y siempre revisables.

Asimismo, en las entrevistas realizadas y desde una perspectiva emergente, surge un estado de interrogación y de extrañamiento en equipos directivos, docentes y preceptores, respecto del encuentro con los estudiantes del primer año. De sus representaciones se desprende que esperan hallar un sujeto de aprendizaje con rasgos más propios de la adolescencia y, en cambio, se encuentran con sujetos objeto de la enseñanza que, en sus propias palabras, califican como “inmaduros”, como “niños”.

La secundarización del último año de la escuela primaria funcionó en la práctica como una operación formal de adelantamiento de la adolescencia en estudiantes que todavía exhiben, a juicio de los actores de la educación, a nivel biológico, psicológico, social y cultural gran parte de los rasgos atribuidos tradicionalmente a la etapa infantil. La representación de los docentes tiende a reflejar que, acostumbrados y formados para percibir y anticipar su actuación sobre la base de esquemas de comportamiento y de pensamiento propios de la adolescencia como etapa evolutiva, van alumbrando progresivamente una situación que resulta contradictoria con tales esquemas. El desencuentro y la discrepancia entre las expectativas de los docentes y la realidad que les ofrecen los estudiantes de primer año se constituye en un nudo problemático que docentes, preceptores, directivos, supervisores, equipos técnicos y la ACE -en general- están llamados a resolver a condición de orientar y dar continuidad a las prácticas pedagógicas y estrategias de socialización.

Tutoría disciplinar genera una revisión de los modos en que se suele gestionar la escuela, en particular, y el currículo. Se la concibe como una estrategia propia, muchas veces implícita, de orientación específica a los estudiantes en su discurrir por los contenidos y competencias específicas. Se trata de comprender las disciplinas a través del andamiaje favorecido por el docente; privilegia múltiples alternativas de apropiación del conocimiento centrado en el aprendizaje. El docente tendrá la misión de acercar, propiciar enlaces, reinterrogar lo enunciado en los documentos.

La tutoría disciplinar es definida en el PECC como una estrategia metodológica que ayuda al estudiante a comprender la lógica de la disciplina, permite la familiarización y apropiación progresiva de los conceptos nucleares en un ambiente de cooperación (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006b).

En este esquema, se brindarán herramientas instrumentales necesarias que le permitan al estudiante prepararse para abordar contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) más complejos y

específicos de las disciplinas en los espacios curriculares de segundo y tercer año (Memorándum 07/05. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba).

Desde esta perspectiva, se propuso como modalidad de seguimiento individualizado de los aprendizajes una dinámica orientada a detectar dificultades, de realizar ajustes globales en las estrategias de enseñanza e instrumentar las actividades complementarias más pertinentes a cada caso. Tal dispositivo muchas veces no trascendió el estado de mero proyecto, sobre todo si se lo compara con el nivel de concreción efectiva y el fuerte impacto que registró el dispositivo de la cátedra compartida, en las instituciones observadas.

En este punto, quizá tenga una fuerte gravitación la manera en que fue leída la propuesta oficial. Si bien no se cuenta con datos relevantes referidos a este tema, sería importante dilucidar en futuras indagaciones si este subcomponente no fue comprendido como algo opcional y por tanto, eludible y en todo caso, reinterpretado en términos de un encuadre conceptual para gestionar pedagógicamente la innovación.

El desarrollo disciplinar integrado consiste en la elaboración de ejes o núcleos que alcancen la integración sin renunciar a la especificidad disciplinar.

La estrategia del desarrollo curricular integrado remite al proceso de especificación del currículum que da origen a la malla curricular. En tal sentido, no puede obviarse el rasgo histórico - social del conocimiento científico producido en el campo de las disciplinas. Aun así, lo que se pone en discusión es la pretensión de imponer el enfoque positivista del conocimiento científico como el paradigma de la construcción del currículum de la escuela secundaria.

No sólo cabe cuestionar el currículum disciplinar por impactar negativamente en los procesos de indagación de la realidad que realizan los estudiantes, sino también - como sugiere Todorov (2008a)- debido a que refuerza, al interior mismo de las disciplinas científicas, el proceso de fragmentación de objetos de estudio e intervención.

Por contraste, los críticos de este proceso de fragmentación subrayan la tendencia contraria de las humanidades a reconciliar los saberes especializados con la praxis humana y la vida e intereses que se desarrollan en la comunidad. Ambas posturas teórico-metodológicas y epistemológicas se introducen en el proceso de debate y discusión sobre la manera en que se puede concebir un diseño del currículum de la escuela secundaria para superar el modelo académico históricamente vigente.

Desde los fundamentos del Programa se lo define a partir de la necesidad de presentar un currículum integrado, delimitado en ejes o núcleos que contemplen los contenidos que conforman las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y la Educación Artística en Primer Año del CBU, favoreciendo el paso de los estudiantes de sexto grado a primer año del Nivel Secundario, sin perder la especificidad disciplinar (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006b).

Los objetivos de la propuesta de acompañamiento a los actores – docentes-, estuvieron centrados en posibilitar espacios, quizás como parte de los espacios institucionales, para consolidar el trabajo en equipo. Esto se sostiene al no haber recibido formación que refiera a concepciones epistemológicas, sino centrada en cuestiones metodológico - didácticas.

3.1.4 Resignificación del Rol de Preceptor

El PECC considera la necesidad de “construir una mirada multidimensional e interdisciplinaria de la complejidad del hecho educativo y de promover procesos de mejora en los sujetos y en los espacios específicos de la educación: el estudiante, el docente, la institución educativa y el aula”; desde esta mirada considera necesario repensar el rol eminentemente administrativo que tuvo el preceptor a través de la historia de la educación, como aquél que establecía los preceptos normativos y disciplinarios en la institución (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006b, p. 7).

Hablar de rol no es sólo una descripción de funciones que se deben cumplir al tomar un cargo; “el rol establece un vínculo entre las estructuras sociales y el actor, señala el comportamiento esperado de cualquier otro en función del lugar que éste ocupa en un sistema social dado” (Martucelli, 2007, p. 119), en el marco del contexto de acción donde se desempeña.

Desde los documentos oficiales, se enfatiza la relevancia de sus funciones, describiendo su tarea a través de cuatro ejes fundamentales: socializador, definido como articulador y nexos entre los sujetos escolares

de una comunidad educativa; mediador, se lo habilita como negociador, mediador y facilitador de una buena convivencia institucional, actuando especialmente frente a los conflictos; pedagógico, en tanto educa en la responsabilidad; y administrativo, posibilitando un lugar de gestión y no de burocracia.

La implementación de este subcomponente contó con dos aspectos centrales: a)-La designación de un preceptor cada dos secciones de primer año del CBU. b)-La capacitación de los preceptores para reposicionar su rol en la estructura de las escuelas:

a)-La designación de un preceptor cada dos secciones de primer año: a los fines de concretar estos ejes de trabajo y ante el nombramiento de personal, era necesario cumplimentar algunos requisitos, no determinantes, como tener un perfil pedagógico aunque no necesariamente con título docente; compromiso ante la propuesta educativa; interés por trabajar en equipo y capacidad para hacer efectivo el acompañamiento, seguimiento y contención de los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes y en cuanto a lo emocional-afectivo. En el trabajo de campo, se escucharon algunas voces que confunden el rol de seguimiento pedagógico con “ser docente”.

Si bien en todas las instituciones que comenzaron con la experiencia piloto se cumplimentó la asignación del cargo de preceptor —650 preceptores aproximadamente- con posterioridad, en el año 2006, se presentaron discontinuidades que afectaron el proceso de asignación de cargos; situación ésta que se vio agravada por la reubicación de preceptores de primer año en otros cursos.

A pesar de que la intencionalidad del Programa era la de producir cambios sustantivos en el desempeño que los preceptores hacían de su rol, la práctica de los actores está fuertemente influida por las características de contexto de cada institución.

La posibilidad de modificación de la concepción de las funciones y responsabilidades de los preceptores significó y significa acompañar con un proceso de formación relevante.

Asimismo el trabajo en terreno evidencia el acompañamiento del ACE en la primera etapa de la implementación del PECC, en las instituciones escolares incluidas en la “experiencia piloto”. Sin embargo, esta situación se revierte con la generalización de la experiencia y no cuenta con la consecuente actualización en los años posteriores, sobre todo si se tiene en cuenta, además, la renovación permanente de las plantas orgánicas funcionales en las instituciones educativas

b)- La capacitación de los preceptores para reposicionar su rol en la estructura de las escuelas: la capacitación estuvo coordinada por la ex Dirección de Desarrollo y Políticas Educativas, y a partir del año 2005 se incorpora para su financiamiento en el Plan Global, delegándose por convenio al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO- Sede Regional Buenos Aires, la puesta en marcha de este proceso de acompañamiento y asistencia técnica a los preceptores designados para el primer año del CBU de las escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba.

El proceso de capacitación se extendió durante un año —a través de una metodología de aplicación presencial y semipresencial—, período en el que se revisó y repensó el rol del preceptor con el objetivo de propiciar su resignificación. Hubo lecturas sobre las condiciones y características de los jóvenes que hoy circulan en las escuelas y se subrayó la necesidad de su acompañamiento y contención, en especial, a través de los preceptores que permanecen un tiempo más extenso en la escuela, lo que les permite conocer las realidades de cada niño-joven.

La tutoría institucional aparece tenuemente en las expresiones de los actores, llevada a cabo por el preceptor “tutor” con la finalidad de realizar un acompañamiento centrado en los aprendizajes.

El nuevo contexto en que se hallan situadas las instituciones escolares obliga a mostrar una mayor sensibilidad hacia las implicancias de la diversidad cultural que portan sus estudiantes. Actualmente, el objetivo de la escuela pública de integrar a los ciudadanos en unos valores y principios universales está siendo reformulado en función del desarrollo de la cultura propia de cada comunidad, de cada “comunidad de destino” (Morin, 1999 b). En esta tarea, la escuela pública está obligada a abandonar el proyecto de integración uniformadora que pasa por alto las identidades parciales de grupos sociales y étnicos y de contextos comunitarios locales. Se reivindica, entonces, la legitimidad de un enfoque que recupera esas identidades culturales y locales en un proyecto institucional que les dé un lugar y que les permita a los educandos reconocer y autoidentificarse con los valores, saberes y pautas culturales de su propio grupo de origen.

Sin embargo, se revela como una acción exigente para la escuela pública, que intenta conciliar demandas contrapuestas. En efecto, se propone lograr un equilibrio entre la construcción de unos valores, saberes y principios comunes a todos, y la reivindicación de una identidad cultural diferenciada.

Se trata de que los sujetos sociales del aprendizaje puedan sentirse libres e iguales a partir de identificarse con su comunidad de vida y contexto comunitario y, a su vez, ejercer los derechos a la participación en el espacio público conjugando de esa forma la diversidad cultural con las diferencias individuales. Este ideal de una escuela comprehensiva pretende “construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, revitalizando el tejido de la sociedad civil” (Bolívar, 2004, p.22).

Esto nos lleva a comprender que la escuela que nos convoca a ser mirada tiene otras realidades, estudiantes con otras necesidades, inquietudes y problemáticas, que hay que reconocer, atender y acompañar.

4. RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Particularmente analizaremos aquí la evolución de los indicadores de cobertura y eficiencia interna asociados al Programa que es objeto de nuestro estudio.

El análisis de desempeño de los indicadores propuestos se realizó con énfasis en el primer año del Ciclo Básico Unificado, por su carácter de población objetivo del PECC.

Asimismo, y en relación con los indicadores de eficiencia interna, se efectúa un análisis complementario por año de estudio tomando en consideración la totalidad del primer ciclo de la educación secundaria, a los fines de visualizar el desempeño de 1º año y su comparación con el 2º y 3º año del Ciclo Básico Unificado de las escuelas que integran el PECC.

Se han seleccionado para el análisis los datos correspondientes al período comprendido entre los años 2003 y 2007. Si bien el Programa comienza su ejecución con acciones concretas en las instituciones educativas a través de la implementación de la “experiencia piloto”, en el año 2005, y luego se generaliza al resto de las instituciones educativas donde este Programa era aplicable en 2006, se han considerado para el estudio dos años anteriores a la puesta en marcha, con el objetivo de analizar las tendencias que poseían los indicadores antes de esa fecha.

En esta sección introducimos el análisis del comportamiento de dos indicadores de eficiencia interna para el primer año del CBU, año objetivo del PECC: promoción y no promoción.

En el año 2004, la tasa de promoción y la tasa de no promoción, exhiben en ambos casos el valor más bajo de la serie. Asimismo, se presenta como un año crítico si se tienen en cuenta los valores de promoción y no promoción para todo el CBU en la totalidad de escuelas secundarias de la Provincia (Área de Investigación Educativa. SPlyCE. MEPC, 2009).

Sin embargo, es posible apreciar una mejora de la tasa de promoción para el año 2005, año en que comienza la implementación de la experiencia piloto del Programa. Esta mejora se amplía en el año 2006, revirtiendo la tendencia a la baja. Para el año 2007 la tasa de promoción vuelve a valores similares a los que exhibía el año 2005.

En contraposición con lo que sucede para primer año, no se observa una mejora en el segundo año - a partir del año 2005- sino un desmejoramiento en los valores de promoción, exponiendo el valor más bajo de la serie en el año 2006.

Podría decirse que los valores de promoción para los tres años que integran el CBU presentan un comportamiento singular: manifiestan la apariencia de una relación inversa entre primer año y segundo y tercero, de manera tal que cuando primero exhibe una mejoría, segundo y tercero empeoran, y viceversa.

De manera coincidente con lo que sucede con el indicador promoción para primer año, la tasa de no promoción tiene su valor más alto en 2004. A partir de 2005, se revierte el flujo ascendente de la no promoción, manteniéndose en valores constantes para los años 2006-2007.

El análisis por año de estudio para la tasa de no promoción entre los tres cursos del Ciclo Básico Unificado muestra un esquema similar al que se apreció en relación con la tasa de promoción, con la diferencia que el desmejoramiento en los valores de segundo año se manifiesta en el año 2006, con más

fuerza. Tercer año varía de manera oscilante sus valores sin exhibir una tendencia clara en el periodo analizado.

El análisis realizado de los indicadores visualizados permite reconocer una mejora en los valores de la tasa de promoción y la tasa de no promoción para primer año en la población de escuelas que implementan el PECC a partir del año 2005, la cual se sostiene en 2006.

Si consideramos el comportamiento en los valores de promoción y no promoción en el segundo año de las escuelas del PECC, es posible apreciar un comportamiento inverso, ya que se produce un desmejoramiento en los valores de estos indicadores a partir de 2005 para el caso de la promoción y a partir de 2006 para la no promoción. Esto nos brinda la posibilidad de plantear alguna hipótesis de relación entre la mejora de primer año y el empeoramiento para segundo.

5. REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo de investigación permitió dilucidar los componentes del PECC que fueron objeto de un proceso de apropiación instituyente por parte de sus destinatarios, entre los cuales se cuentan fundamentalmente los docentes de las disciplinas que conforman los campos del conocimiento, los preceptores y el personal directivo de los establecimientos secundarios. Esta implementación del Programa no siguió un proceso lineal, se mediatizó en forma particular y se priorizaron unos dispositivos sobre otros; se modificó y contextualizó el alcance dado a los mismos.

El PECC propone intervenir sobre aspectos propios de la escuela secundaria en el primer año hacia un paradigma curricular más integrado. Contempla fortalecer las tareas de coordinación pedagógica en el campo de las disciplinas escolares y ampliar el ámbito de intervención del preceptor en términos tutoriales. Ambas estrategias tornan concreta la necesidad de acompañar la trayectoria educativa de los niños - jóvenes. Por ello, una propuesta común para todas las instituciones educativas de Nivel Secundario, de gestión pública estatal y de gestión pública privada, en distintos espacios geográficos y con singulares recorridos históricos, nos permite comprender la existencia de voces y reflexiones múltiples.

En búsqueda de superación y respuesta a las problemáticas aludidas, observadas en los resultados de la consulta, se instrumenta la variedad de propuestas que han sido referidas, lo que, en la práctica, llevó a replantear el enfoque de abordaje en relación con la articulación interniveles, el periodo de ambientación, las adecuaciones curriculares y la resignificación del rol del preceptor.

Sus objetivos se enfocan a: 1)- la creación de nexos entre el último año de la escuela primaria y el primer año de la escuela secundaria; 2)- la integración curricular; y 3)- el desarrollo profesional de los preceptores a través de su capacitación.

La propuesta en relación con los periodos de articulación entre niveles y de ambientación para el primer año plantea indirectamente a docentes, preceptores, directivos y supervisores, la necesidad de considerar sistemáticamente el problema de la socialización de los estudiantes que realizan la transición de un nivel educativo a otro. Esto lleva a poner en discusión el proceso de socialización en tres planos fundamentales: social, psicoafectivo y cognoscitivo, lo cual supone resignificarlos con relación al paso de un nivel educativo a otro, simultáneamente con los cambios que se vivencian desde la infancia a la adolescencia.

a)- Articulación entre niveles: El proceso de articulación - entre niveles- estuvo contemplado en el inicio del PECC para su puesta en práctica, pero sin indicar los espacios institucionales y los mecanismos administrativos-pedagógicos necesarios para la consideración de horas dedicadas a dicha tarea, tanto en el Nivel Primario como en el Nivel Secundario.

Preveía atención especial a la reflexión compartida sobre articulación entre niveles, ciclos y procesos de construcción del PEI³ y PCI⁴ y también al reconocimiento de las peculiaridades del sujeto de aprendizaje en la formación de capacidades a los fines de diseñar una agenda de trabajo compartida para la implementación de acciones de articulación interinstitucional.

³ Proyecto Educativo Institucional

⁴ Proyecto Curricular Institucional

Con el transcurso del tiempo, este dispositivo pareciera haberse acotado en tiempos y espacios institucionales fundados en la complejidad de la estrategia, en la pluralidad de escuelas primarias fuentes de estudiantes para la escuela secundaria y en la interrupción de su continuidad, con la consecuente dilución de su sentido.

El trabajo en terreno evidenció que la propuesta de articulación mencionada fue “relegada”, en la mayoría de los casos analizados, luego del período de implementación del Programa. Actualmente, se continúa en una antigua concepción de articulación que demanda conocimientos, hábitos y lógicas de trabajo diferentes. Asimismo, se podría interpretar que esa lógica continúa siendo una subalternización de un nivel a otro, manifiesto y limitado al reclamo por los contenidos aprendidos.

Un aspecto singular lo representan las instituciones educativas multitudinarias, que reciben estudiantes de un colectivo escolar disperso y diverso, declarándose imposibilitadas de efectuar articulaciones con el Nivel Primario.

b)-Ambientación Escolar: Los procesos de ambientación escolar reúnen condiciones y características distintas. En la mayoría de las instituciones se han configurado en forma diversa el ingreso, adaptación y reconocimiento espacial de la institución, entre otras alternativas.

Esta acción es realizada de manera diferente según las características de las instituciones. Una elevada proporción de instituciones escolares de gestión pública estatal reciben estudiantes de diversas escuelas primarias con culturas escolares heterogéneas, lo que entraña mayor complejidad. En cambio, las escuelas de gestión pública privada son receptoras —en su mayoría— de su propio Nivel Primario, lo que puede resultar más sencillo —en tanto continuidad espacial—, pero no siempre ha garantizado una mejor transición.

La transposición de esta estrategia de integración de los estudiantes a los procesos escolares de la escuela secundaria es resignificada en función de las condiciones y del modo en que históricamente se viene instituyendo en cada establecimiento escolar. Desde esta perspectiva, se vuelven a repetir las rutinas establecidas dentro del período de adaptación y, en otros casos, se direcciona a un trabajo de iniciación en las disciplinas o áreas.

Al respecto, sería oportuno por parte de la ACE fortalecer, a través de diferentes estrategias, la profundización sistemática de los procesos de articulación entre niveles y el período de ambientación, por ser ambos constitutivos de la oferta educativa pública, más allá de su inclusión en un determinado programa de innovación educativa. A su vez, se sugiere reforzar su aplicación e incluir ambos dispositivos con precisión en el anuario escolar elaborado por el Ministerio de Educación provincial.

Del mismo modo, sería conveniente llevar a la práctica una estrategia —de carácter instrumental— mediante la implementación de procesos de seguimiento sistematizados. Esto permitiría optimizar la toma de decisiones, con base en el procesamiento de los datos obtenidos, con unificación de criterios a la hora del relevamiento de la vida escolar del estudiante.

Otra dispositivo puede encontrarse en la consolidación del trabajo colaborativo y cooperativo entre las supervisiones escolares de ambos niveles educativos, para que en forma conjunta, y por zona, posibiliten el sostenimiento del recorrido escolar de los niños-jóvenes en el sistema educativo.

c- La Integración curricular: la integración curricular: permite desde un enfoque analítico, la posibilidad de trabajo colectivo está sujeta a que se resuelvan satisfactoriamente cuestiones en tres planos. Un plano axiológico, que supone asumir una valoración positiva de la otra disciplina del mismo campo de conocimiento; un plano praxeológico, en el que cada cual adquiere en préstamo conceptos, enfoques y miradas de la otra disciplina para resignificar la propia, y un plano epistémico, donde se asume en forma más integral la identidad de la otra disciplina, en el que se da un juego de comunicación enriquecido entre los docentes que, de alguna manera, personifican a las disciplinas.

En cuanto a la práctica de elaboración del currículo y a la asunción del rol docente, el Programa expone un replanteo en el estilo de trabajo, desde la individualidad hacia el trabajo colectivo y esboza la superación del “modelo de construcción disciplinar” al recurrir al concepto de interdisciplinariedad.

En lo referente a la modalidad de implementación, ésta se llevó a cabo mediante la adopción de diversos modelos y formatos. En lo específico a Cátedra Compartida, los espacios curriculares se conformaron de maneras múltiples.

La innovación se concreta —según la mayoría de las expresiones— con una hora en común de dos docentes centrados en temas acordados o unidades didácticas integradas y las restantes con el desarrollo de los contenidos de cada una de las disciplinas. En otros casos, también frecuentes, se conjugan en proyectos y acuerdos centrados en lo procedimental.

Las experiencias de integración avanzan desde la presencia de dos o tres docentes —la posibilidad de que uno tome el tema y lo continúe otro, sin discontinuidades ni interrupciones—, hasta la análoga aplicación en la evaluación.

En el otro extremo, se construyen acuerdos periféricos y esporádicos que dan cuenta de consensos débiles. Se podría inferir que, en estos casos, la significación que el actor institucional le otorga a un espacio compartido hace que la opción se limite al rechazo o a la configuración del espacio sin integración. Una vez más, el nudo de la problemática parece construirse a propósito de la formación docente. En consecuencia, se requeriría de procesos de formación —inicial y en servicio— sostenido en el tiempo, que le permitan a los docentes construir el objeto de conocimiento integrado en términos de una didáctica del espacio curricular.

Desde la perspectiva de la investigación, y a pesar de las diversas adaptaciones de que fue objeto en su período de implementación, se interpreta que la cátedra compartida ha favorecido el acompañamiento de los estudiantes y la disminución de horas libres —ante la presencia de dos o tres docentes en el aula—. En este último caso, aun cuando esta situación no responda al diseño de la cátedra compartida.

En relación con la tutoría disciplinar, en términos concretos se la asimila a rutinas como la de brindar técnicas de estudio o atender específicamente a estudiantes con dificultades de aprendizaje. No se llega a internalizar el “núcleo” central de la propuesta, consistente en revisar la lógica epistemológica de cada disciplina y desde ahí realizar ajustes en la práctica, traducir cuestiones de objeto y método a tareas de selección de contenidos o plantear actividades complementarias para estudiantes con dificultades diagnosticadas desde este encuadre. En muchos casos, la tutoría disciplinar queda subsumida a un “nuevo lenguaje” utilizado para describir las prácticas pedagógicas.

En definitiva, se podría interpretar que el desafío de incorporar una visión tutorial de la disciplina requeriría de un proceso de asistencia continua y sistemática —a mediano y largo plazo— por parte del ACE, como elemento de una planificación estratégica para la consolidación de los saberes propios de cada espacio curricular – desde el dominio cognitivo al procedimental – con eje en la dimensión subjetiva. Todo esto sumado a nuevos saberes relacionados con los procesos de comprensión del pensamiento evolutivo – de los niños-jóvenes - e inherentes a la práctica de la enseñanza en la actualidad.

Se infiere que la tutoría disciplinar y la integración curricular tuvieron escasa presencia en las instituciones observadas, debido a diversos factores que incidieron en las etapas iniciales del PECC y dificultaron la apropiación por parte de sus destinatarios. En consecuencia, se ha limitado, en la práctica, a la ejecución de un único subcomponente curricular: la cátedra compartida.

Por lo anteriormente señalado, cabe sugerir al ACE que realice un abordaje de asistencia específica a todas las instituciones escolares incluidas en el PECC, en atención a los rasgos singulares que presenta este dispositivo y a los fines de afianzar aspectos técnicos y pedagógicos en la complejidad de la práctica docente, desde la perspectiva del trabajo en colaboración.

d- Resignificación del rol del preceptor: espacios de formación y prácticas institucionales:: El acompañamiento y contención de los estudiantes que ingresan a primer año ha sido uno de los principios motores del Programa. Esto se traduce en una resignificación de la figura y rol de los preceptores, otorgando sustancialidad a la función tutorial de los niños-jóvenes.

Esta perspectiva se evidenció en la oferta de capacitación destinada a preceptores de primer año durante una serie de encuentros con especialistas en el tema. No obstante, dadas ciertas situaciones de contexto, no todas las instituciones participaron en esta capacitación. Del mismo modo, el recambio de personal en las escuelas no acompañó el aprovechamiento de la formación recibida. En consecuencia, sólo un determinado número de instituciones escolares han logrado capitalizar la formación y capacitación que recibieron los actores —preceptores— en el único tramo de instrucción ejecutado por el ACE.

El potencial aportado se ha ido diluyendo en la mayoría de las instituciones visitadas. En algunos casos, entienden que se ha cumplido la cantidad de divisiones a cargo por preceptor; otras, se vieron favorecidas por la presencia de docentes que apoyaron y complementaron su labor con los preceptores.

El desconocimiento —en algunos casos— y las urgencias institucionales —en otros— parecen haber impedido su aprovechamiento, con la consecuente limitación del impulso inicial.

Antes bien, se expresó una retracción a la tarea burocrático – administrativa. En los dichos se advierte la conciencia de los preceptores acerca de las problemáticas de los niños-jóvenes, de sus acciones mediadoras entre docente, estudiante y escuela; estudiante y familia. Situados en la intersección entre el adentro y el afuera de la escuela, el adentro y el afuera del aula, han construido instrumentos de seguimiento y comunicación que no han sido reconocidos en su potencial. La sola recolección de sus voces revela la complejidad de las culturas juveniles que alberga la escuela secundaria.

Socializador, mediador, pedagógico y administrativo, el rol del preceptor se ha tensado por el extremo último, histórico, en el sistema educativo. Las justificaciones más escuchadas fueron la del número de divisiones a cargo, el tamaño de los centros educativos, la falta de cobertura de cargos por parte del ACE, la rotación de cursos asignados, las licencias sin cobertura; tal vez la incomprensión del “nuevo” rol por parte de algunos actores involucrados, junto a la falta acompañamiento de una regulación actualizada.

La función del preceptor remite a una legislación educativa que cuenta con varias décadas. En ella no se encuentran reglamentadas las cuatro funciones que se espera desempeñe este agente de la administración pública en las instituciones educativas incluidas en el PECC. En el mismo sentido, sería relevante incluir el tratamiento de este aspecto en el debate sobre la nueva organización de la escuela secundaria.

Del mismo modo, se sugiere sostener la capacitación en el tiempo respecto a la nueva concepción de las funciones de los preceptores. Quizás no sólo pensada para el primer año de la escuela secundaria, sino también para todos los cursos acorde a la necesidad de acompañamiento que requieren los niños-jóvenes.

Sin pretensión de generalización, ni de aproximación homogeneizadora a la realidad de las instituciones escolares, se han recorrido algunas experiencias remarcables sostenidas en gramáticas escolares construidas y reflexionadas críticamente, directivos con capacidad de gestión, y docentes sustentados en el liderazgo pedagógico.

Una consideración aparte refiere a la demanda de formación inicial y continua originada en el reclamo de los actores institucionales —directivos, docentes, preceptores—. En tal sentido, la oferta de capacitación - en el marco de este Programa y en otros- requiere de una focalización en determinadas estrategias de aplicación.

En el caso específico del colectivo docente — objetivo del PECC—, las miradas se encuentran orientadas a lo interdisciplinar y lo transdisciplinar y se vislumbran condicionadas por el proceso de formación inicial. Podría hipotetizarse que no se alcanza a discernir la opción por las disciplinas o la didáctica de las disciplinas, como didácticas de objeto de conocimiento. “La construcción del conocimiento debe ser enfocada desde el campo interdisciplinario” (Gvirtz, 2009)

En tal sentido, la ACE podría abordar una formación orgánica y continua con asistencia diferenciada — por ejemplo, trayectos pedagógicos para graduados, postítulos, diplomaturas, especializaciones o bien espacios formativos sistemáticos—, concretados a través de convenios en procesos de articulación con oferentes —institutos de formación docente e instituciones universitarias—. Por lo mismo, se sugiere proseguir la temática a través de una investigación específica sobre sus particularidades, características y necesidades.

Una reflexión aparte merecen las evaluaciones de los aprendizajes desde la perspectiva del PECC, donde se preveía una nueva forma de evaluación, basada en acuerdos previos sobre criterios y contenidos desde un espacio común de conocimiento. Sin embargo, y a partir de los testimonios recogidos en el trabajo de campo, se expresa la dificultad en el logro de una práctica de evaluación concertada. Si bien esta problemática excede el marco del presente trabajo —dado el alcance y la dimensión planteada en el inicio de la indagación—se recomienda una revisión de las regulaciones, procedimientos y prácticas de la cultura evaluativa vigente, que al igual que los procesos de capacitación continua invitan a un estudio en particular.

Esta situación se profundiza entre otras, por la escasa concentración horaria de los docentes y la falta de horas institucionales orientadas a estos propósitos. Según se expresa en un estudio precedente: “las

horas cátedras para trabajo institucional representan un largo anhelo del colectivo docente perteneciente al Nivel Secundario de la educación de la Provincia de Córdoba” (Área de Investigación Educativa. SPlyCE. MEPC, 2008, p. 37).

Los espacios de autonomía profesional, los tiempos institucionales acompañados por concentraciones horarias, entre otros, son elementos que colaborarían en el crecimiento y fortalecimiento no sólo de cada institución educativa en particular, sino también en la calidad de la oferta educativa en general.

Por otra parte, los resultados cuantitativos presentados son frutos de una recopilación en relación con los posibles efectos del Programa para los años 2005, 2006 y 2007, según los datos disponibles a los que hemos tenido acceso y estableciendo comparaciones con los años inmediatos anteriores.

Así, en términos de promoción, no promoción de los estudiantes, los índices han mejorado, para los años 2005 y 2006 con respecto al año 2004. En el año 2007, vuelven a equipararse con el principio de la implementación. Mientras tanto, los indicadores de repitencia y deserción se mantienen en valores históricos.

Por otra parte se visualiza el traslado de la problemática del rendimiento escolar de los estudiantes al segundo año del primer ciclo del nivel educativo de referencia. Esto permite reflexionar sobre la necesidad de una revisión sostenida en todo el Nivel Secundario, en el marco de los lineamientos propuestos por la LEN.

Las disposiciones normativas, reglamentarias y administrativas que se emitieron para el Programa se refieren en su gran mayoría al subcomponente adecuaciones curriculares. Si bien se deja a salvo en las normas citadas supra que no se efectuaron modificaciones al plan de estudios vigente, cabe destacar que toda propuesta que se instale en las instituciones escolares necesita, para su sustento, de nuevas regulaciones que contemplen aspectos no tenidos en cuenta o soslayados en la normativa general. Estas nuevas facetas de la vida institucional educativa, al no ser resueltas, generan tensiones al interior de las instituciones escolares y del sistema educativo del cual forman parte.

En consecuencia, la propuesta del PECC introduce nuevos aspectos y reafirma el supuesto de que las instituciones escolares son espacios públicos de “construcción” del conocimiento a través de la revisión de cuestiones curriculares sistemáticas y de procesos de articulación inter e intrainstitucional.

El cambio de mirada parece radicar en el conjunto de los actores institucionales y extra institucionales. Sin una cultura de diálogo compartido entre actor docente, preceptor, directivo, supervisor, equipos técnicos y comunidad, respecto de los modos y maneras de “leer” a los nuevos niños – jóvenes, no se producirán indicios de cambio o solución.

Para el conjunto de actores institucionales, poder cumplir con las expectativas de los nuevos perfiles de estudiantes del Nivel Secundario demanda cambios en las prácticas educativas y provoca al mismo tiempo fuertes desafíos en la dinámica institucional. Los viejos mecanismos que regían la relación docente-estudiante, brindando anclaje a la autoridad pedagógica y haciendo posible la continuidad institucional, hoy están siendo cuestionados y exigen ser revisados.

Parece conveniente, en tal caso, recuperar el consenso para la aceptación de valores y normas explícitas e implícitas que requiere el desarrollo de las actividades escolares comunes. La escuela pública se impone hoy con un nuevo mandato histórico: formar a los niños-jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía - que se ejerza como capacidad para la participación a partir del reconocimiento de la pluralidad cultural como valor y principio básico- previa asunción de la propia identidad cultural ligada a su ámbito de pertenencia, grupo étnico, social y cultural.

Desde esta mirada, se manifiesta como una nueva sensibilidad para comprender las diferencias culturales y como capacidad para reconocerse y reconocer al otro como sujeto social portador de iguales derechos.

En síntesis, más allá de la suerte alcanzada por este Programa en cada institución escolar, se plantea la necesidad de focalizar las problemáticas educativas que han dado origen a las líneas de acción dispuesta en el diseño del PECC, en el contexto de los nuevos cambios en la escuela secundaria.

Conforme a esta conceptualización, sería pertinente reflexionar sobre el fortalecimiento en la construcción de “alianzas” basadas en la confianza y en el aprendizaje mutuo, como forma de enriquecer el conocimiento y promover una vía posible para la mejora de la oferta y la satisfacción de la demanda,

mediante una inclusión educativa con calidad, a través de un compromiso compartido. En última instancia, todo proceso de transformación de la escuela secundaria implica la gestación de una instancia de transformación cultural.

Bibliografía

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Planes y proyectos por provincia. Córdoba 2004. Propuesta 2004. Recuperado el 2 de octubre de 2008, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/proyec_prov/2004/Cordoba04.pdf

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Planes y proyectos por provincia. Córdoba 2005. Propuesta 2005. Recuperado el 2 de octubre de 2008, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/proyec_prov/2005/Cordoba05.pdf

Bolívar, A.. Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (20).2004. 15-38. Recuperado el 23 de diciembre de 2008, www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00400&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB02n01es.pdf

Gvirtz, S. Sociedad del Conocimiento, juventud y educación media. Conferencia en Congreso de Buenas Prácticas en Educación. Nivel Medio. Córdoba, Argentina.2009
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Nivel medio. Hacia una nueva identidad. Escuela centro de cambio. Córdoba, Argentina: autor 2005(a)

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Nivel medio. Hacia una nueva identidad 2006. Escuela Centro de Cambio. Córdoba, Argentina: autor 2006(b)

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Período de ambientación. Orientaciones para los docentes. Nivel medio. Escuela Centro de Cambio. Córdoba, Argentina: autor 2006(c)

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Tendiendo puentes sobre el Nivel Primario. Escuela Centro de Cambio 2006. Córdoba, Argentina: autor 2006(c)

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa. Investigación I: Estudio de Seguimiento: Escuela Centro de Cambio (período 2003-2007). Córdoba, Argentina).2009

Morin, E. La cabeza bien puesta. Buenos Aires: Nueva Visión.1999 (a)

Morin, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión. 1999 (b)

Obiols, G. A. y Di Segni de Obiols, S. (1993). Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. Buenos Aires: Kapelusz

Rivas, A. (2008). Alternativas de política educativa. Ideas para democratizar el cambio en educación. En *Serie Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial*. Documento Nro. 2. CIPECC Buenos Aires. 2008

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: IIPE – UNESCO. Siglo Veintiuno.

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
Proyecto: *Apuntes para una Memoria de Gestión.*

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación: Horacio A. Ferreyra

Edición de Contenidos: Silvia Vidales

Relato: María Isabel Calneggia, Jorge Coschica, Adriana Difrancesco, Silvia Furlan. Cecilia Larrovere, Lucas Lázaro, Griselda Monteverdi,

Asistentes de producción: Claudio Barbero y Héctor Romanini