GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Córdoba Entre todos

Ministerio de EDUCACIÓN

ESTUDIO SEGUIMIENTO:

PROGRAMA "ESCUELA CENTRO DE CAMBIO"

-Nivel Secundario-

(PERÍODO 2003 - 2007)

INVESTIGACIÓN II

Estudio de Caso: ***Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba -Nivel Secundario-***

2009

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

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación ha sido realizado con la valiosa colaboración de todos cuantos procuraron acercar el apoyo y estímulo para su realización.

Expresamos especialmente nuestro reconocimiento a los actores de las comunidades educativas que visitamos —directivos, docentes y preceptores—, quienes nos permitieron indagar sobre sus prácticas y conforman el contexto principal que da razón de ser a este trabajo.

A todas las instituciones escolares, por proporcionarnos un espacio de reflexión y conocimiento respecto del desarrollo institucional de la propuesta de innovación educativa – objeto de estudio-, con lo cual hicieron posible nuestra tarea.

A nuestro referato, Omar Parra Rozzo[1], por la gentileza, compromiso y cooperación puestos de manifiesto en el proceso y consolidación de la presente labor.

A todos actores del sistema educativo, que desde su lugar colaboraron con esta indagación, aun sin saberlo.

A todos, muchas gracias.

Córdoba, octubre 2009

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

[1] Catedrático y director de la unidad de investigación de la Universidad de Santo Tomas. Bogotá, Colombia.

Índice General

	Página
Presentación	06
Una mirada hacia los fundamentos del programa *Escuela Centro de Cambio*	08
La propuesta del programa *Escuela Centro de Cambio* (PECC) en el Nivel Secundario:	10
• Características de las instituciones escolares y su población estudiantil	10
• Procesos de Implementación	13
• Los componentes educativos del PECC	17
1) Articulación entre niveles	17
2) Período de ambientación	20
3) Adecuaciones Curriculares para Primer Año	22
a- Cátedra Compartida.	25
b- Desarrollo Disciplinar Integrado.	31
c- Tutoría Disciplinar.	
4) Resignificación del Rol del Preceptor	32
• Resultados en el aprendizaje	37
- Cobertura: evolución de la matricula en primer año del Ciclo Básico Unificado	38
- Eficiencia interna: análisis por año de estudio del primer ciclo de la educación secundaria	39
Reflexiones finales	46
Anexos	54
Fuentes	57
Bibliografía	58

Índice de siglas y abreviaturas

ACE	Administración Central de la Educación
AC	Adecuaciones Curriculares
CAJ	Centro de Actividades Juveniles
CB	Ciclo Básico
CBC	Contenidos Básicos Comunes
CO	Ciclo Orientado
CBO	Contenidos Básicos Orientados
CBU	Ciclo Básico Unificado (se equipara a CB)
CE	Ciclo de Especialización (se equipara a CO)
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFCyE	Consejo Federal de Cultura y Educación
DCJ	Diseños Curriculares Jurisdiccionales
Dec.	Decreto
DEMyS	Dirección de Educación Media y Superior
DEMES	Dirección de Educación Media Especial y Superior
DGEM	Dirección General de Educación Media
DGETyFP	Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional
DGIPE	Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza
DIPE	Dirección Institutos Privados de Enseñanza
DPPE	Dirección de Políticas y Proyectos Educativos
EGB	Educación General Básica
EGB3	Educación General Básica Tercer ciclo
EM	Educación Media
EP	Educación Polimodal
ES	Educación Secundaria
ET	Educación Técnica
ETP	Equipo de Trabajo Profesores
GE	Gobierno de la Educación
IPEM	Instituto Provincial de Educación Media
IIPE	Instituto Internacional de Planificación Educativa (UNESCO)
LEN	Ley Nacional de Educación
MCyE	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
MEPC	Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
MECyT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
NAP	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
ONE	Operativo Nacional de Evaluación
PCI	Proyecto Curricular Institucional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PECC	Programa Escuela Centro de Cambio
PROMSE	Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo
RFFDC	Red Federal de Formación Docente Continua
RPFDC	Red Provincial de Formación Docente Continua
SB	Secundaria Básica
SPIyCE	Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Presentación

> "El pensamiento que aísla y separa tiene que ser reemplazado por el pensamiento que distingue y une. El pensamiento disyuntivo y reductor deber ser reemplazado por un pensamiento complejo, en el sentido original del término complexus: lo que está bien tejido junto" (Morin, 1999, p. 93)

El propósito central de este estudio de seguimiento[2] 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. Las recomendaciones, sugerencias y aportes vertidos aquí deben ser interpretados, en todos los casos, como propuestas para contribuir al diálogo a través de:

1. Una mejor comprensión de los procesos complejos que se ponen en juego en la implementación de políticas de innovación educativa sustentadas en el logro de la inclusión y mejora de la calidad educativa.

2. 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 interpelados 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. También se propuso una recopilación de experiencias y propuestas pedagógicas de impacto institucional llevadas a cabo por las escuelas. 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, a saber:

- Año 2003. Consulta Escuela Centro de Cambio
- Año 2004. Sistematización y difusión de los resultados de la consulta.
- Año 2005. Implementación de la "experiencia piloto".
- Año 2006. Generalización de las acciones a todas las instituciones escolares (exceptuando la oferta educativa para el Nivel Secundario en ámbitos rurales y las instituciones escolares comprendidas en el programa Escuela Para Jóvenes).

[2] La evaluación formativa, también denominada de seguimiento o de procesos, tiene por objetivo esencial la mejora y perfeccionamiento de un programa (Ballesteros, 1995, p. 33)

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[3].

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.

[3] La descripción del abordaje metodológico de este trabajo se encuentra detallada en el Anexo I.

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; la preponderancia del libro de texto; los recursos didácticos innovadores y el papel cada vez más influyente de los expertos en diseño curricular y orientaciones para la enseñanza.

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.

En tal sentido, a fines del año 2003, el Ministerio de Educación de la provincia inicia un proceso de consulta que pretende llegar a todos los actores del sistema educativo provincial, con la finalidad de detectar fortalezas y debilidades de las instituciones educativas y rescatar experiencias significativas de las prácticas cotidianas como fundamento para permitir las transformaciones necesarias que den respuesta a las demandas educativas.

A través de la *Resolución Ministerial Nº 1528/03*[4]*,* 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", por lo que se considera imprescindible generar espacios para repensar la escuela, sus prácticas, sus modos de organización del tiempo y del espacio. Integra el mencionado instrumento legal un anexo, en el que se definen algunos términos empleados, a fin de posibilitar la construcción de un lenguaje compartido.

En dicho instrumento legal se expresa que se da inicio al proceso de trabajo con una Consulta Provincial de Experiencias y Propuestas Educativas (artículo 1°), previéndose su coordinación y supervisión por parte de la ex Dirección de Proyectos y Políticas Educativas, con participación y asistencia de supervisores, directivos y docentes de todo el sistema educativo que se sumen a la propuesta (artículo 2°).

En el cuerpo[5] del considerando de la resolución aludida, se explicita que la participación en pleno de todos los docentes, directivos y supervisores del sistema

[4] Tuvo como objetivo relevar experiencias y acciones que impactan en la vida institucional, en sus dimensiones organizacional, didáctico-pedagógica y socio-comunitaria, a los efectos de generar transformaciones pedagógicas y así dar respuestas a las demandas sociales y educativas .Puso de manifiesto los requerimientos de padres y estudiantes hacia las escuelas y sus docentes.

[5] En los artículos 3, 4 y 5 se detallan características operativas del proceso, a través de la indicación de que las actividades propuestas en el marco de la consulta masiva se desarrollarán en espacios institucionales de taller, instancia que será considerada como capacitación en servicio. Se fijan los puntajes respectivos, según las actividades y horas dedicadas semanalmente y las formas de certificar la asistencia de los participantes.

educativo provincial enriquecerá la acción, a la vez que brindará a las instituciones posibilidades de capacitación basadas en la reflexión de sus prácticas cotidianas, permitiendo una autoevaluación del accionar por parte de la comunidad educativa.

Asimismo, se menciona que es conveniente la capacitación centrada en las acciones institucionales puesto que genera un espacio de conocimientos compartidos que permiten asumir compromisos, iniciativas y toma de decisiones de manera conjunta. A su vez, se pone de manifiesto que la institución es "el órgano más eficaz a los fines de otorgar la correspondiente certificación y que los resultados de este proceso evaluativo – propositivo deben trasladarse al aula favoreciendo la formación integral de los educandos en un marco de libertad, asegurando igualdad de oportunidades" *(Resolución 1528/03).*

Acompaña al instrumento de referencia, el documento[6] que enuncia los propósitos rectores del Programa *Escuela Centro de Cambio*: proponer un espacio para la reflexión y la acción en todas las instituciones educativas del sistema educativo provincial, con participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, para poner en marcha procesos de mejora a partir del rescate de las experiencias realizadas, con sus fortalezas y debilidades, a fin de proyectar acciones de cambio hacia el futuro.

Por otra parte, ofrece un material para registro de las propuestas y relevamiento de experiencias y proyectos significativos de los distintos niveles, destinado a supervisores, directivos, equipos directivos y docentes, padres y/o tutores y estudiantes.
-Supervisores y directivos: se propone a estos actores que, desde el rol de articulador de las políticas educativas del sistema - en grupos de pares-, señalen las problemáticas relevantes en el aspecto institucional, curricular y socio-comunitario e identifiquen demandas y problemas recurrentes de las zonas escolares.
-Equipos directivos y docentes: la propuesta se orienta a la identificación de problemáticas y a la sugerencia de acciones para superarlas, así como a la comunicación de experiencias significativas.
-Padres y/o tutores y estudiantes: se les solicita consignar, en una encuesta anónima, datos de la institución a la que concurren sus hijos, problemas y propuestas. Los estudiantes son convocados a participar a través de "encuentros de Jóvenes" realizados diferentes ámbitos de la geografía provincial.

Por último, se agrega un anexo para uso de supervisores, directivos y docentes en el que se explicita el alcance y significación de conceptos tales como: contenidos básicos comunes, competencias educativas, desarrollo curricular, diseño curricular, experiencia significativa, proyecto educativo institucional, proyecto curricular institucional y proyecto de aula.

De la misma forma, se señala que la instancia de consulta a la comunidad en el marco del PECC constituye un debate pedagógico según los principios de colegialidad, reflexión y creatividad, en búsqueda de caminos alternativos de transformación, para conocer, repensar y difundir las propuestas que las instituciones construyen constantemente con la finalidad de mejorar la calidad educativa.

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

[6] Este documento integra el Anexo I de la Resolución Ministerial citada supra. Fue elaborado por las Comisiones de Trabajo de Nivel Inicial, Primario, Medio y Modalidades Especial y Adultos (D.E.I.P. – D.E.M.E.S. – D.I.P.E. – D.D.P.E) -Octubre 2003-.

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).

La propuesta del PECC en el Nivel Secundario[7]

- **Características de las instituciones escolares[8] y su población estudiantil**

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 CBU 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.*

Por su universalidad, el Programa involucra a diversidad de grupos sociales. Los contextos son múltiples y complejos. En el Nivel Primario, el hecho de que, en los últimos grados de la escolaridad, los docentes son pocos, así como la cotidianeidad con las mismas personas, pareciera sugerir la existencia de una mirada más aguda acerca de "lo que se hizo antes" y de su impacto sobre lo que acontecerá después. Habría una intimidad compartida entre el docente y los estudiantes, ciertos vínculos que se establecen como consecuencia de la continuidad con la cual se desarrolla la cotidianeidad en las aulas, del seguimiento, la corrección o la reflexión oportuna. El ingreso en el Nivel Secundario es una experiencia nueva que impacta fuertemente en la biografía y marca la trayectoria escolar futura de los niños-jóvenes.

La nueva *población objetivo* se ve atravesada por desplazamientos sociales, económicos y culturales que se instalan como problemáticas irresueltas desde la vieja lógica. En consonancia con el contexto, la institución escolar absorbe la nueva complejidad, generalizada y singular, de jóvenes provenientes de clases sociales que se han polarizado en grupos de elevado poder adquisitivo o de acceso a determinados bienes y, casi en el otro extremo, aquéllos que tienen restringido el acceso a los mismos. En paralelo, se reproducen en la institución las mismas problemáticas

[7] Cabe mencionar que si bien el Programa Escuela Centro de Cambio presenta acciones para los distintos niveles del sistema educativo provincial, en el presente estudio sólo abordaremos lo relativo al Nivel de enseñanza secundaria.
[8] Participantes del PECC.

detectadas en la sociedad. Las expresiones[9] de un directivo, caracterizan esta realidad:

> Esta escuela que cuenta con aproximadamente 700 estudiantes, en 22 divisiones de cursos, recibe estudiantes de la zona (…) de la ciudad de Córdoba, de los barrios aledaños a la escuela, que es el Bº (…) y del asentamiento (…), que es uno de los asentamientos con mayor densidad de población de la Ciudad de Córdoba, de otro asentamiento (…). Y esto implica que hay un alto porcentaje de estudiantes que pertenecen, como nosotros decimos, a sectores *empobrecidos*. Parece que la palabra *"empobrecido"* tiene otra connotación, pero para nosotros significa que a estos sujetos les han sucedido cosas que los han puesto en esta situación de empobrecimiento, de hechos sociales que los exceden. Este hecho de que hay tantas familias empobrecidas en la comunidad se ve reflejado en que hay un alto número de estudiantes ponderados para el Programa Nacional de Becas Estudiantiles.(Directivo)

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.

Asimismo, este concepto nos retrotrae al contexto en que se realiza el proceso educativo en el ámbito de la escuela secundaria. La incertidumbre como situación dominante caracteriza hoy al escenario educativo, en tanto atravesado por una lógica de transformaciones que generan nuevas demandas a las que se debe dar respuesta. 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). Al adoptarse este enfoque, se piensa el derecho a la educación en función de dilemas y problemáticas que se presentan en las prácticas cotidianas, con la mirada puesta en el logro de un equilibrio entre derechos y responsabilidades.

[9] Los testimonios se transcriben textual y fielmente, sin modificaciones de contenido , ni de expresión.

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.

> A nosotros nos preocupa mucho el problema social de los chicos y los conflictos familiares y de cómo ellos inciden en el rendimiento escolar de los chicos, en el interés, en la participación. (Docente)

> Tenemos muchos chicos de familias conformadas de manera no tradicional, muchos chicos con abuelas, muchas abuelas en la escuela que se han hecho cargo de grupos numerosos de nietos. Mamás que han tenido una familia cuando eran muy jovencitas y conformaron otra familia y dejaron esa primera familia que tuvieron sola a cargo de estas abuelas. Bueno es una situación difícil para los chicos y muy dolorosa en algunos casos. (Directivo)

> Son de la clase media histórica que tiene otros intereses en la escuela. Eso marca diferencias dado que marca las expectativas que los chicos pueden tener sobre la escuela. Es otro contexto. (Directivo)

La conformación de la matrícula de las instituciones escolares es diversa. Hay escuelas de gestión publica 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.

> Como esta escuela tiene un marcado sello que da la misma comunidad de estudios universitarios y de preparar en competencias para la especificidad (...) generalmente el estudiante que ingresa egresa. El 95% tiene estudios universitarios o continúa estudios universitarios. (Directivo)

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.

> Después tenemos chiquitos que vienen de (…) y algunos de (…) que quieren venir acá a esta escuela. Por el tema de la disciplina y porque son menos chicos. La enseñanza es más personalizada.
> Hay pocos chicos. En los más altos (refiere a los años del CE). Bueno (…) el curso que más tiene es 17 (estudiantes) y tenemos el menos numeroso que es el de quinto que es de 7(estudiantes). (Preceptores)

Se puede inferir que en la institución educativa antes citada, la conciencia de la diversidad e inclusión pone en tensión viejos y nuevos modelos de autoridad, de currículo, de estrategias de enseñanza y de modos de regulación y control.

Al respecto, se observan dos modelos dominantes de relación con el contexto: instituciones de gestión pública privada y de gestión pública estatal de grandes dimensiones que incorporan a la población intentando adecuarla a sus patrones históricos y aquéllas que, en un proceso inverso, buscan adecuarse a las condiciones culturales y sociales del entorno. 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*.

- **Proceso de Implementación**

En el documento[10] *Nivel Medio. Hacia una Nueva Identidad* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2005a) se expresa que el Ministerio de Educación de la Provincia pretende iniciar procesos de cambio entre los cuales figura "desarrollar adecuaciones progresivas en el primer año del CBU como punto de partida hacia modificaciones en sus propuestas curriculares" (p. 3).

Se enuncia la necesidad de gestar instituciones escolares con modelos abiertos, que logren dinámicas centradas en el afianzamiento de los aprendizajes de los estudiantes, que propicien el trabajo en equipo de los profesores y posibiliten el protagonismo y participación de la *población estudiantil objetivo*.

Las expresiones que los actores esgrimieron en la consulta, se sistematizaron a modo de problemas educativos, a saber:

- Sobredimensionamiento de la tarea administrativa de directivos y supervisores.
- Necesidad de actualizar la normativa vigente.
- Dificultades para la autoevaluación institucional.
- Fracaso escolar.
- Convivencia escolar violenta.
- Escaso nivel de aprendizaje.
- Escaso conocimiento de los estudiantes por parte de los profesores.
- Dificultades para introducir cambios en la estructura organizativa de las instituciones.

A partir de estos resultados, se elaboró el documento titulado *Estrategias de Intervención en la Escuela Media – Propuestas de acción para el CBU*.[11]

[10] En este texto de trabajo se expresa: "el debate acerca de la crisis de la escuela media no es asunto nuevo, ni está acotado a las instituciones de nuestra provincia o de nuestro país… Si todos reconocemos que los aprendizajes escolares en la escuela media no llegan a los estudiantes con la calidad deseada, que este modelo escolar no responde a la extensión universal de la cobertura del Nivel, ni a las necesidades actuales de nuestros jóvenes (…) se hace imperioso entonces, diseñar estrategias que permitan a las escuelas adaptarse a las complejas y multidimensionales demandas del mundo actual*"* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2005a, p. 1)

[11] Ministerio de Educación de la Provincia Córdoba, año 2004.

En el documento mencionado, se enuncian - a modo de recomendaciones- las siguientes estrategias: reducción de los espacios curriculares y carga horaria en el Ciclo Básico Unificado; implementación de acciones tutoriales; resignificación de espacios institucionales para promover el trabajo colaborativo entre docentes; favorecimiento de la concentración horaria de los profesores y promoción de la participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

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 considerandos de documentación normativa se expresa:

Así el PECC, se estructura en base a cuatro componentes educativos:

1) Articulación entre Nivel Primario y Nivel Secundario.
2) Período de ambientación.
3) Adecuaciones Curriculares en Primer Año del CBU.
4) 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 inscripta en los documentos oficiales, no se efectuó en su totalidad por parte de la ACE[12].

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

[12] Sería objeto de una investigación específica profundizar en las consecuencias que trajo aparejadas el haber implementado el Programa sin haber culminado previamente -en todas las escuelas- la totalidad de la capacitación planificada.

y promover su implementación, En algunos han asumido la responsabilidad de forma individual y la han transmitido como decisión a los demás actores participantes

> Cuando yo me hice cargo conversé con algunos de los preceptores, en qué estaban trabajando, y sí, me comentaron que viajaron a Córdoba, que era la primera vez que sucedía una cosa de esas, y me contaron sobre los temas y las relaciones que tenían que tener con los estudiantes, que era el tutor de los chicos, que tenía que cuidarlo y participar con él. (Directivo)

> En cuanto a esto de la adecuación curricular, de la cátedra compartida, a nosotros nos habían llegado muchas versiones como que iba a quedar un solo profesor de los dos, es lo que más se decía y estábamos muy temerosos, de la pérdida de horas cátedra, por eso acá éramos muy reacios (...). Obviamente uno dice no, ya entró mal, y si uno de los dos iba a quedar fuera, incluso había profesores que querían dejar primer año. (Docente)

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.

> Esta es una escuela macro, de 180 docentes, para aunar criterios, tener conformidad, es un problema, muchas de las cosas (…) por ejemplo el CAJ, es un problema más. Cuando aceptamos la cátedra compartida estábamos en ese momento la directora a la mañana, yo a la tarde y la otra vice a la noche, bastante estructuradas. Cada una de nosotras pensó adaptar o acomodar este nuevo Programa. Los resultados han sido distintos, y han sido distintos por la forma que lo hemos llevado al Programa. (Directivo)

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). A pesar de ello, se lo pone en práctica y se acepta formalmente bajo la forma de una prescripción curricular definida desde la esfera ministerial para los centros educativos.

> Hubo la resistencia normal a todo cambio. Temores a no estar bien preparados, a no saber cómo transmitir, cómo organizar eso. Pero no fue una resistencia de que nos negamos a dar eso, una protesta, sino basado en la capacitación, en la formación ¿qué tenemos que hacer? ¿Cómo lo tenemos que hacer? (…) la gente tenía cierta experiencia en trabajar contenidos integrados, sí hubo resistencia normal al cambio y la falta de preparación. (Directivo)

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.
La mirada estratégica sobre el Programa está centrada mayormente, desde nuestra perspectiva, en el subcomponente cátedra compartida, por cuanto impacta en un cambio real en las prácticas de enseñanza, a saber:

> En un comienzo cuando nos citaron a los directivos, dijeron, primero que era para ver que era optativo, nosotros como dependemos de DIPE, la mayoría de los directivos no querían saber nada, entonces era otra la religiosa que estaba como directora y dijo, probemos y bueno, si después nos va mal, vemos, no sea que después se ponga obligatorio y no sabemos qué estrategias utilizar. Y entonces lo que hicimos fue convocar a los profesores, de acuerdo a las áreas a ver qué pensaban ellos, cuando más o menos le explicamos cómo era el sistema y todo eso, dijeron, bueno, probemos y se conformaron los grupos y equipos. El equipo de artística ya estaban, les expliqué que se organizaban proyectitos en donde se integraban en cátedras compartidas la plástica, la música, algún trabajo para final de año y con respecto a ciencias naturales, bueno, dos de las profesoras dijeron si y entonces nosotros buscamos otra profesora más que había estado haciendo una suplencia, me parecía muy bien, justamente para 1° año en Biología, Física y Química (…) Este equipo trabajó pero muy bien, de entrada, se organizaron (…) Artística también y el de Ciencias Sociales había buena predisposición, una de las profesoras, incluso yo también había dado en 1° año pero como era esto una posibilidad de probar, incluso las docentes, yo me retiré y pusimos primero a una profesora que era más (…) quizás más autoritaria, no compartía con la profesora de Geografía y después buscamos a otra, en el 2° año. Dentro de todo creo que la parte del área social es la más difícil de tratar de armar. (Directivo)

En casos especiales de contextos de instituciones educativas multitudinarias[13], 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[14]. En este sentido, la información e indicaciones no siempre precisas y unificadas por parte de los niveles

[13]Los estudios al respecto muestran que la efectividad de la acción escolar está generalmente asociada a una serie de insumos, entre los cuales se destacan el conocimiento que el docente tiene de su materia, la disponibilidad de textos, el tiempo dedicado al aprendizaje, el tamaño del colegio, la infraestructura escolar, etc. (Tedesco, 2004)

[14] Si bien no es motivo de la presente investigación, sería conveniente profundizar en una lectura comparativa de los resultados obtenidos en las instituciones que ingresaron en la primera etapa (con mayor asistencia por parte de la ACE) y aquellas otras que fueron incorporadas en un segundo momento. Esta evaluación de impacto permitiría optimizar el diseño e implementación de futuros programas de la envergadura del PECC.

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.

> En una primera instancia se dio como una alternativa, que no la tomamos, porque… viste cuando vos tenés tanta inseguridad que no sabes para dónde ir (...) y otra cosa más nueva (...) y qué va a pasar (...) más experimento. (Directivo)
>
> Hubo la resistencia normal a todo cambio. (Directivo)

- **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.

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, progresivamente, 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.

En la propuesta dispuesta para el año 2005 (Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente,2005), se consigna en el ítem 2: “mejorar el tránsito de un nivel a otro, por ser estos los momentos de mayor vulnerabilidad en el sistema, a partir de la idea de que cada nivel y ciclo constituyen momentos o tramos de un mismo proceso educativo, y es en esa unidad y continuidad donde se potencian recíprocamente. Esto exigirá esfuerzos sistémicos, institucionales y áulicos, de diferente naturaleza y alcance”.

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, 2006d, 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"[15] (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006e, p. 6). Asimismo, se expresa: "En el Nivel Primario un docente es el responsable del área de Ciencias Naturales, en el Nivel Medio el área se divide en Biología, Química y Física. "¿Qué enfoque didáctico usamos?" (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006e, p. 12). En otro caso, se propone replantear en el Nivel Primario los contenidos referentes a Física y Química como una alternativa para su configuración. Para alcanzar estos acuerdos se remarca, como aspecto negativo, la dificultad de encuentro, como carencia de tiempos institucionales, entre docentes.

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.

> Tenemos un proyecto de articulación. Los chicos vienen una semana antes, los del primario. Pero antes de eso, nosotros nos reunimos con las escuelas primarias. Una de las reuniones fue aquí en el establecimiento. Y vienen los profesores de todas las escuelas, los de Matemática, Lengua, vienen los vicedirectores, y acordamos los contenidos a trabajar. Con qué contenidos previos contamos nosotros con la gente del primario, y cuáles son los que van a recibir acá. Y nosotros acordamos qué es lo que necesitamos que los chicos afiancen más en la primaria. (Directivo)

> Uno le echa la culpa a la primaria siempre, ¿no cierto? (…) y bueno (...) hay algunos fundamentos para decir cuáles fueron los problemitas con la primaria, que tienden a solucionarse. (Docente)

[15] La sugerencia explicitada para la primera jornada es consensuar la definición del concepto de articulación y sus alcances, revisar PEI y PCI, diseñar líneas de trabajo por áreas y/o campo del conocimiento y establecer responsables y tiempos para las reuniones. En la segunda jornada, se enfatiza el sujeto de aprendizaje en la formación de competencias en el proceso de articulación. Durante el tercer encuentro, se diseña una agenda de trabajo para la implementación del proyecto de articulación. Las sugerencias, a pesar de su amplitud, proponen ejes y criterios, a saber: definición de un enfoque pedagógico – didáctico; encuadre conceptual y la alfabetización avanzada; concepciones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje; criterios para la secuenciación y selección de los contenidos de los NAP; criterios de seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006e).

Todo proceso de articulación[16] 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, en cambio, 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

> En realidad, es muy esforzado también este tipo de tareas porque encontrar los tiempos de las maestras con los tiempos de los profesores (…) nos llevó bastantes dificultades. Pero bueno, se lograron hacer algunos acuerdos, se avanzó más en lengua, resultó más fácil trabajar en lengua porque es como que las maestras también vienen como más entrenadas para trabajar en esa área que en matemática. En matemática es como que no le encontraban, digamos, la vuelta (…) pero si, se hicieron reuniones donde se trató encontrar estrategias compartidas. También se hizo un encuentro con los estudiantes que venían para acá y docentes que iban para la escuela, a compartir con los estudiantes de sexto grado. (Directivo)

> En el 2006 el gobierno bajó una línea clara: "las primarias tienen que articular con el nivel medio". Entonces los directores nos pusimos de acuerdo, e hicimos (…) Se reunieron las chicas en febrero, organizaron contenidos, nos reunimos los directores dos o tres veces. En la primaria se hizo sobre esos contenidos tales cosas. Evaluábamos los encuentros y nos repartíamos pautas para el próximo. En cosas que nos parecía que nos había sido útil, y qué estaba faltando. En el próximo encuentro lo teníamos ya puntualizado. (...) al otro año, el gobierno no le bajó explícito a primaria, así que no conseguí que viniera nadie desde primaria. (Directivo)

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.

[16] Desde el punto de vista teórico, se plantea que la articulación se constituye en un verdadero marco referencial que condiciona o viabiliza las prácticas docentes. Por lo tanto, la articulación se presenta como una visión holística y comprensiva del proceso constructivo del conocimiento que tiene lugar en la escuela, como una instancia superadora de fragmentaciones que permite instalar un eje que atraviesa la estructura del sistema y además, es inherente al proceso educativo (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2003, p.8).

2. Período 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; entres 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*[17] (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).

Cabe destacar que el paso de la escuela primaria a la secundaria representa para los estudiantes en términos psicosociales, el tránsito de una esfera de la realidad con reglas específicas a otra regida por nuevas legalidades. Podemos afirmar siguiendo a Schutz (1972) que semejante proceso está acompañado por cambios graduales en la subjetividad y en la identidad de los educandos. La experiencia de la escuela primaria representa, en este sentido, una suerte de experiencia de "un mundo de base" de los educandos, al decir del autor, debido a la intensidad de los aprendizajes sociales de roles, expectativas, valores y de formas de interacción que moldean los límites de su actuación en el contexto educativo.

El documento[18] 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. Al respecto, los actores manifiestan:

> El nivel medio es una experiencia que impacta fuertemente en la biografía y puede marcar la trayectoria escolar futura de los niños (…) se trata de la asunción precoz de una responsabilidad y de una "soledad" frente a la falta de una figura adulta que actúe como referente estable a lo largo de todo el año escolar (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006d, p. 1)

Asimismo prevé una guía para la adaptación del período de ambientación en las asignaturas correspondientes al plan de estudios del primer año del CBU. Su objetivo

[17] "Por lo general, se destacan por su anhelo de independencia que se busca con renovados bríos e iniciativa, en medio de procesos de maduración inducidos y tempranos ya que son individuos que sin haber entrado a la pubertad como etapa biológica se comportan socialmente como adolescentes desarrollados. Tienden a exigir mayores derechos y libertad y menos tutela por parte de la autoridad adulta y su mayor esfuerzo está centrado en obtener un status reconocido por el grupo de pares aunque a menudo se sienten inseguros y con la sensación de estar fuera de lugar. Sus diferencias individuales si bien resultan más marcadas aún no lo hacen sentirse acreedor al reconocimiento de los otros por la posesión de cualidades únicas" (Tenti Fanfani, 2008 p.106).

[18] *Nivel Medio: hacia una nueva identidad* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2005b).

era morigerar el ingreso de los niños-jóvenes de un nivel educativo a otro, integrarlos a esta nueva cultura, establecer vínculos entre docentes – estudiantes y escuela para lograr su inclusión y, particularmente, ingresarlos a la lógica del conocimiento curricular más especializado de ésta.

Al respecto, algunos docentes del área de formación artística, expresan:

> Los contenidos "bajados" son muy amplios. Los objetivos son muy elevados para un estudiante para primer año siendo que éste no tiene los conocimientos previos, ni experiencia. La actividad creadora se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada. Esto no es posible sin conocimiento anterior. (Docentes)

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

> Trabajar la ambientación a la escuela, que "conozca la escuela desde lo físico, cómo está distribuida". Una de las cuestiones que plantearon los docentes es que veían que se "perdía mucho tiempo" (...) entonces hicimos un replanteo para ver qué querían los docentes, cómo ganar ese tiempo que ellos decían que se perdía, y fue fundamentalmente en las tareas de la innovación a trabajar. (Directivo)
>
> Complicado, sinceramente este año todavía está pendiente (el periodo de ambientación), no sólo porque nosotros no podamos sino porque las escuelas primarias no tienen espacios que les "den" desde inspección. (Directivo)
>
> Ingresan directamente e inician sus actividades (...) había exámenes de ingreso en otra época (...) en realidad no se cumple (…) lo que pasa que es un colegio con doble carga horaria entonces si se hace la ambientación, va haber "súper ambientación", me explico. No van a estar disminuidas las horas (...) estamos hablando de un gran establecimiento que tiene en sus distintos turnos mucho alumnado de distintas edades. Acá circula muchísima gente (...) como si fuera un pueblo. Claro, es enorme el establecimiento, entonces que pasa el chico va tener doble carga horaria, entonces va estar "súper ambientado". Ese es el tema. (Preceptor/a)

La duración del período de ambientación, en las instituciones escolares - desde su primera implementación a partir del año 2005 (en el marco del PECC) hasta la fecha- 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-, regresando a la práctica usual.

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: capacitación realizada por el equipo técnico docente de la Dirección de Proyectos y Políticas Educativas a los capacitadores seleccionados para actuar en las distintas sedes elegidas.

- 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.

- Hacia una nueva identidad. Producción de materiales: elaboración de dos documentos (primera y segunda etapa) con orientaciones y ejemplificaciones para los docentes y/o tutores que pertenecen a las instituciones que están realizando las adecuaciones curriculares para el primer año del CBU.

La normativa general del sistema educativo provincial enmarca la propuesta de cambio[19]. Ésta se operativizó a través de documentos emanados del propio Ministerio de Educación, de las direcciones operativas de nivel y de la ex Dirección de Proyectos y Políticas Educativas.

En referencia el Memorándum Nº 07/05:

[19]Atento a lo expresado anteriormente, es preciso señalar que el *Decreto N° 141/97* establece la estructura para el Ciclo Básico Unificado dentro de cuyos límites se define la implementación de las nuevas estrategias de innovación que implican los procesos de cátedra compartida, período de ambientación, desarrollo curricular integrado y tutoría disciplinar.

> La propuesta trata de generar nuevos espacios de interacción curricular, espacios de tutorías curriculares, espacios para experiencias teórico-prácticas, con un fuerte acento puesto en lo metodológico y lo didáctico, sin modificaciones del total de contenidos, ni del Plan de Estudios previsto normativamente. En los módulos correspondientes al Desarrollo Disciplinar Integrado se trabajará a partir de ejes o núcleos que contemplen los contenidos correspondientes a las distintas disciplinas que conforman las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales, y la Educación Artística, del Primer Año del C.B.U. En el módulo correspondiente a la Integración y Tutoría Curricular se revisarán y reforzarán, con otras estrategias didácticas, los contenidos considerados conflictivos y problemáticos para los estudiantes. 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.

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"[20]. Asimismo, el memorándum mencionado indica los pasos y modalidades a seguir para completar los registros de los espacios curriculares de primer año.

Al respecto, la experiencia piloto –año 2005- incluye a 327[21] (trescientos veinte y siete) establecimientos educativos de enseñanza secundaria de toda el área geográfica de la Provincia de Córdoba.
Para el año 2006[22], 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

[20] Señalando además otras precisiones, tales como:-las notas obtenidas deben repetirse en todas las asignaturas involucradas, no pudiéndose acreditar en forma individual.-el promedio final será el resultado del promedio entre la primera y segunda etapa.-si el alumno fuere reprobado en el espacio de integración curricular (por ejemplo Biología, Física y Química) el mismo deberá tomarse como un único espacio curricular y hasta que el alumno apruebe dicho espacio. En este punto se ejemplifica: si el alumno en el Ciclo Lectivo 2005 reprobara un espacio, lo llevará coloquio (a cargo de tres docentes titulares del espacio y no por la conformación de un tribunal). Si no aprueba pasa a los exámenes de marzo y en este caso, si lo reprueba se tomará todo el espacio como una sola materia previa. En el caso de alumnos provenientes de otra institución, se realizará un promedio entre las asignaturas involucradas y el resultado se acreditará a todos los espacios.

[21] En las instancias de capacitación y asistencia para el primer y segundo encuentro —año 2005— participaron 435 instituciones educativas según lo expresado en nota de la ex Dirección de Proyectos y Políticas Educativas —20 de abril de 2005— "instituciones que optaron por las Adecuaciones Curriculares de 1er. Año del C.B.U.". Con posterioridad, un total de 327 establecimientos educativos realizaron la opción de ingreso al Programa**.**

[22] Dentro de los Proyectos integrales que se presentan para el año 2006 se encuentran:-Hacia una nueva identidad. Adecuaciones curriculares del primer año del CBU: procura lograr la apropiación de un conjunto de herramientas que faciliten las adecuaciones curriculares en primer año del Ciclo Básico Unificado; el fortalecimiento de acuerdos entre los docentes de los equipos de profesores de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística; 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. Incluyendo: -capacitación para capacitadores en 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 CBU. -Curso de formación continúa para preceptores de la Provincia de Córdoba (Convenio IIPE - UNESCO) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación, 2008b, p. 6)

elaborando propuestas curriculares y estrategias metodológicas que problematicen a los actores y les acerquen posibilidades de integración.

En lo específico a capacitación, se llevan a cabo durante el año 2005 y principios del 2006- los procesos de asistencia técnica y acompañamiento —respecto del Programa— a los distintos actores del sistema educativo[23].
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, y que sólo se implementaron concretamente la primera y parte de la segunda etapa de todo el proceso de capacitación planificado por el Ministerio y previsto en el diseño del PECC. En el mismo sentido, es pertinente expresar que del total de actores asistidos y capacitados, el 85% fue certificable, es decir, completaron la evaluación prevista.

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*:*

> *a- La 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.
>
> b- La *tutoría*[24] *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 .
>
> c- El *desarrollo disciplinar integrado* consiste en la elaboración de ejes o núcleos que alcancen la integración sin renunciar a la especificidad disciplinar.

[23] En el año 2005, se brindó asistencia a 4019 actores —docentes, preceptores y formadores de formadores—. La asistencia a los docentes por área de conocimiento fue impartida por 61 capacitadores, distribuidos en 69 sedes a través de las distintas regiones de la geografía cordobesa. Respecto al año 2006, la asistencia técnica se impartió a 1849 —docentes, preceptores—, siendo éste el año de generalización de la propuesta.

[24] El tutor disciplinar ayuda a comprender la lógica de cada disciplina; estimula el desarrollo de las competencias cognitivo - afectivas; fortalece la autoestima en cada estudiante; favorece el tránsito desde los conocimientos del área a la disciplina; ayuda a comprender la relación teoría – práctica integrándolos y ayuda a superar los conflictos cognitivos a través de la enseñanza personalizada (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006b).

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. Las disciplinas constituyen un cuerpo de conocimientos básicos que debe ser asimilado-aprendido por las nuevas generaciones a través del currículum escolar, en la medida en que se presentan como un conjunto ordenado de conceptos, problemas, métodos y técnicas que organizan el pensamiento y posibilitan el análisis e interpretación de la realidad. Pero la diferenciación que han experimentado en el mismo campo de fenómenos se convierte en un obstáculo para que reciban una traducción adecuada a través de su "mediación pedagógica".

No sólo cabe cuestionar el currículum[25] 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. Se cuestiona el hecho de que los especialistas de cada disciplina se encierren a abordar temas que les resultan familiares, tiendan a adoptar un lenguaje tan técnico que se convierte en una verdadera jerga y a absolutizar el punto de vista proporcionado por el método de estudio sobre el objeto.

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.

a –Cátedra Compartida:

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 y mediante 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)[26].

[25] Currículum se entiende en esta investigación como **"**un instrumento clave para la acción pedagógica porque señala las intenciones educativas y el desarrollo de las acciones de aprendizaje y enseñanza para conseguirlas, pero que refiere también un conjunto de intenciones, contenidos y prácticas no explícitas que inciden en la formación aún cuando no hayan sido previamente definidas"(Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2000, p.17).

[26] La Resolución CFCyE N° 214/04 en el Anexo I en referencia a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios consigna la necesidad de garantizar a los niños, jóvenes y adultos aprendizajes equivalentes en su paso por la escuela expresando que "es función del Ministerio Nacional desarrollar acciones a fin de promover la calidad educativa y alcanzar logros equivalentes, a partir de heterogeneidades locales, provinciales y regionales se propone el desarrollo de una política de reducción de desigualdades y de recuperación de la centralizad de los aprendizajes. Se propone asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional, que contribuya a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial".

El trabajo en terreno permitió recabar información de al menos seis tipos de elaboraciones institucionales de la propuesta curricular Cátedra Compartida[27] 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.

> Nosotros en Ciencias Sociales vemos por ejemplo, civilizaciones, entonces ya no tiene que ser Egipto, Persia y que se yo (…) comenzamos a ver por que esta civilización era nómade y la otra por que era sedentaria, comenzamos a enseñar desde la globalidad y no desde la especificidad de la disciplina.
>
> Por ahí se va dando textura en la parte de plástica y también en la parte de música, por ejemplo, en los sonidos que ven los agudos y los graves, nosotros vemos los valores altos y bajos entonces lo traspasamos, el mismo contenido a lo que es plástica, o sea de lo auditivo a lo visual. Pero tenés que ir buscando. (Docente)

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.

> Ciencias Sociales, generalmente lo vamos dando por tema que vamos desarrollando y después por ahí hacemos algún trabajo integrador, tipo trabajo práctico que podamos relacionar ambos temas. (Docente)
>
> Más que todo, lo que integramos en Ciencias Sociales son los mapas. El trabajo con mapas. Pasa que sumado a eso, está la falta de tiempo y de espacio para poder planificar. Dando clase en un colegio y teniendo tres horas de Ciencias Sociales, en esas tres horas, no hubo tiempo para planificar. Se largó con el Programa y empezamos a dar y bueno, como se podía. Se iba planificando el día a día, digamos. No hubo mucho para integrar. Salvo algunos temas. (Docente)

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.

> Cuando vamos a integrar contenidos, a priori yo te diría que es imposible. Nosotros integramos todos los pueblos de la antigüedad,

---

En referencia, la Resolución Nº 21 de 2007 del Ministerio de Educación de la Provincia Córdoba considera que los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica hacen referencia a la importancia de desarrollar actitudes de "valoración del trabajo cooperativo para el mejoramiento de las condiciones sociales y personales" y "sensibilidad ante las necesidades humanas e interés por el mejoramiento de las condiciones sociales, políticas y culturales" y dispone incorporar en la currícula oficial del Sistema Educativo Provincial, específicamente en el área de las Ciencias Sociales, en Formación Ética y Ciudadana, y Formación Ética y Humanidades, a partir del ciclo lectivo 2007 los siguientes contenidos: Para el 3º Ciclo de la E.G.B. (1º, 2º y 3º años del C.B.U. -Ciclo Básico Unificado- del Nivel Medio de Educación).

[27] El Ministerio de Educación provincial enuncia como antecedentes las experiencias realizadas en el Ciclo de Especialización por algunas escuelas “Boletín oficial Nº 5, del mes de diciembre de 1999 (DEMYS)” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006f: Pág. 7).

> Córdoba, Egipto, Roma (…) entonces como ejes para integrar tomamos todo lo que es procedimental; pero la cuestión temática es muy difícil. (Docente)
>
> Esta escuela está haciendo un trabajo muy interesante las compañeras. Muy buenos los docentes, de acompañar, de continuar, de contener, pero con calidad, digamos… Yo siempre les digo: "no importa cuánto avancemos en el contenido conceptual. Acá hay que avanzar en lo que es procedimental. Porque el conceptual lo van a encontrar". La escuela dejó de ser el "templo del saber". Acá hay que darles herramientas para que puedan desmenuzar ese contenido conceptual, lo puedan entender y lo puedan trabajar. Así que me da lo mismo trabajar con Química, con Matemática que con Historia. Lo que vos tenés que hacer es darles herramientas para que puedan trabajar. Y eso hace que el conjunto apueste a eso. Y a hábitos, evidentemente, otra de nuestras grandes "patas". (Directivo)

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.

> Yo creo que es básica la conformación del equipo, el recurso humano porque si no hay una buena afinidad desde una perspectiva epistemológica, una ciencia similar, no se puede hacer todos los cambios, hay mucha gente que se aferra a eso, en caso de Sociales yo soy Prof. de Geografía, tuve que dejar algunos contenidos de lado y apostando a la comprensión de lo social en cualquier espacio y en cualquier tiempo, que no todo el mundo lo ha podido hacer. Yo sé del colegio que van mis hijos que los profesores corren la carrera de dar lo que históricamente daban, percibo que los profesores se han centrado en lo que querían dar y allá van. (Docente)
>
> Nosotras hemos ido cambiando bastante lo que dábamos, de entrada anduvimos bien porque vimos Química y Física como que estábamos dando la herramienta para que después entiendan lo biológico (…) en la segunda etapa, entonces así lo habíamos enfocado, y hemos congeniado, somos distintas las tres pero nos entendemos, hemos cedido, digamos, en muchas cosas, y una de ellas fue bajar los contenidos y agrandar lo procedimental, bajar lo conceptual y agrandar lo procedimental (…) hora tenemos que juntarnos las tres y evaluar, lo que venimos conversando informalmente es que a las tres no nos fue igual pero intuimos que es mejor mantener esto, Biología primero. Cuando hicimos el acompañamiento me acuerdo que fue muy aplaudido por las tutoras esto que hayamos enfocado física y química juntas. (Docente)

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.

> Yo soy del área de artística y nosotros no trabajamos en cátedra compartida, salvo por ahí con dos profes que hacemos alguna actividad, suponte para poner alguna nota pero no, pero todas las semanas un trabajo continuo no, cada uno tiene sus horas y después nos juntamos para. (Docente)

> En lo personal sé que es un trabajo fuerte que hay que hacer y, de alguna manera, me falta sustento teórico para trabajarlo a nivel institucional. Porque el problema está en la evaluación (…) pero yo lo que veo es que los profes siguen poniendo su nota (…) se sientan y dicen: ahh, conmigo trabajó más o menos, yo le voy a poner (…) o mirá, yo tengo una evaluación escrita (...). O si no, se siguen sosteniendo sobre la evaluación escrita. (Directivo)

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*.

> Yo recuerdo que ese año, intentamos armar un proyecto. Pero no llegó a darse (...). Porque dentro del proyecto los contenidos estaban implícitos. Entonces no podías volcar nada a la carpeta sino que te tenías que dedicar a eso. Entonces para mí fue una pérdida de tiempo. (Docente)

> Sí en contenidos tampoco se puede hacer una cátedra compartida completamente. Además que la primera opción que nos habían dado, Física estaba afuera de la cátedra compartida avalada por el equipo (…), así que a fin de año desapareció. O sea. (Docente)

Lo descripto permite inferir 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”.

> Y la bibliografía, para nosotros fueron unos cuadernillos en su momento; y para los estudiantes no hay. No hay nada. Nosotros hemos buscado en toda la Argentina y no hay. Porque vienen los libros de Ciencias Sociales, pero separado. 20 páginas para Geografía y 20 para Historia. Cualquier libro que vos tomes. Éste es

> un libro de Ciencias Sociales. ¿Pero cómo está? La mitad del libro Geografía, la mitad Historia. No está integrado, digamos. (Docentes)

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. En tal sentido, podemos apelar a Todorov (2008b) para pensar lo que está implicado en un trabajo colectivo de este tipo. Al respecto, el autor ha elaborado un modelo conceptual para interpretar los procesos mentales y los dilemas de interacción que produce el encuentro de actores con una construcción biográfica, social y cultural divergente. Todo encuentro de alteridades subjetivas y sociales que se inicia cuando grupos previamente segregados y diferenciados por distintas identidades se ven obligados a entablar procesos de interacción, pone en juego el problema de *negar o aceptar* la diferencia: la alteridad. Cabe distinguir diferentes instancias de reconocimiento y percepción intersubjetiva entre el yo y el otro: 1) primero me reconozco como una instancia separada y diferenciada de los otros; 2) luego, captamos que no somos tan radicalmente diferentes unos de los otros y aceptamos que los otros están en nuestro yo y lo que nos diferencia de ellos es nuestro particular punto de vista sobre ellos y uno mismo; 3) surge en cada cual una configuración psíquica por la cual los otros son como una abstracción, un esquema mental en que lo extraño al propio yo puede ser el otro o los grupos a los que no pertenecemos; 4) a partir de este modelo mental surge la contraposición entre lo otro como lo desigual a mí y lo semejante a nosotros como lo igual; de esta forma se inaugura una *lógica de percepción basada en los antagonismos de igualdad-desigualdad, en la que la igualdad equivale a la identidad y la diferencia se convierte en la desigualdad.*

Llevando este enfoque a los problemas planteados por el pasaje en la "mediación" del currículum, los mismos dilemas de la relación con el otro pueden surgir en la relación 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[28] que 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

[28] En este trabajo, se considera *dimensión semiótica* como el orden de la producción de sentido, un sentido desde el cual opera la valoración, la toma de decisiones.

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".

> Hay chicos que entran a 1° sin hábitos, hay que empezar a formarlos, esa es la labor que tienen los preceptores, en eso se están comportando muy bien. Nosotros veíamos con la otra Hermana veíamos quiénes de todos los preceptores tenían el perfil para estar en 1°. Bueno son mamás, también de adolescentes (...) ese es otro problema que la cultura del adolescente ha cambiado pero muy rápido y que a los profesores les cuesta entender esta cultura, capacitarse en la parte psicológica, es decir cada uno está muy capacitado cada en su ciencia pero le pedimos que por favor se actualicen en todo lo que es la "adolescencia de hoy", porque no podemos comparar el adolescente de hoy con el de 3 o 10 años ni 20 años. Incluso en los códigos, porque ellos hablan en un lenguaje y los profesores hablan en un lenguaje científico y preguntan las palabras más "tontas" porque no saben lo que significan, entonces por eso. (Directivo)

> Yo empecé con ellos, para mí los cuatro años yo los veo a los chicos iguales, es como yo lo digo a veces estamos como en Buenos Aires, todos corriendo, no nos frenamos un poquito, todos acelerados. Parece que los primeros años eran un poquito más responsables, el primer año que ahora está en cuarto, eran como que tenían mejores notas, como a cada año que va pasando el nivel es menor pero a su vez, tienen menos madurez (...) los que tenemos este año son unos "bebés" (...) este año nos ha sorprendido porque son "muy chiquitos", "muy chiquitos", hasta las chicas, nosotros nos reímos porque parecen bebés, hasta en la forma de reírse, se ríen como un bebé, parecen como niñitos. (Preceptores)

La secundarización[29] 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

[29] La Provincia de Córdoba, durante el proceso de transformación educativa, establecido a partir de la Ley Federal de Educación 24195/93; optó por la secundarización del último año de la escuela primaria. En la generalidad de los casos la población estudiantil ingresa al Nivel Secundario, contando entre 11 y/o 12 años de edad.

general- están llamados a resolver a condición de orientar y dar continuidad a las prácticas pedagógicas y estrategias de socialización.

b. Desarrollo Disciplinar Integrado

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.

> Yo empezaría por formar profesores para Ciencias Sociales, digo, yo cursé aquí mismo esta carrera que es una carrera más de las que tengo, yo he estudiado otras carreras muy relacionadas con la Geografía y las ejerzo también, pero hay que formar específicamente al recurso humano para lo que quieren, como la famosa y problemática discusión esta de que si estamos formados para ser profesores de tantos casos especiales que hay, por ejemplo en el profesorado no nos han preparado para trabajar con chicos hipoacúsicos. (Docente)
>
> Tiene que ver con la diferente formación que tenemos cada uno de los profesores, como yo hice el profesorado en Santa Fe, me tocó hacer Historia y Geografía juntas, que a mi me gustaba, y me gusta, para mi no es una novedad, pero yo me encuentro con la formación de los cordobeses que es tan distinta de otro estado provincial que pareciera que nos moviéramos a otro país, es como si me hubiera ido a Chile, entonces la diferente formación tiene que ver con lo que están planteando los profesores que estudiaron aquí. (Docente)
>
> Nosotras con naturales no tuvimos que hacer un reajuste de gente, "caímos paradas", nos entendimos las tres, después cuando fuimos a esas clases de acompañamiento, no sé cómo se llama, no era perfeccionamiento, era acompañamiento, vimos la realidad de los demás, nos dimos cuenta que a nosotras nos había ido bien porque nos habíamos entendido entre nosotras, porque nos habíamos propuesto congeniar y nos dimos cuenta que eso era básico. Nos dimos cuenta de lo que sufrían los otros y que si nos hubiera pasado eso hubiéramos sufrido también, y hubiéramos encontrado más dificultades de las que encontramos. (Docente)

c. Tutoría Disciplinar

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.

> Más bien se ocupan de los contenidos de aprendizajes que de hacer las tutorías. Pero como te digo, en comunidades chiquitas, donde vos tenés una veintena de chicos por curso (…) es como que no hacen falta "tantos" tutores. Aparte acá los conocemos a todos. Cómo vienen… los problemas que se pueden presentar. Podemos prever con una precisión. (Directivo)
>
> En relación a la tutoría disciplinar, las horas compartidas las usamos para eso, ella va por un lado va mirando, viendo las dificultades, acompañando. (Docente)

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.

4. Resignificación del Rol de Preceptor[30]

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[31]; "el rol establece un vínculo entre las estructuras sociales y el actor, señala

[30] La figura del preceptor (denominado originariamente por la ley "celador", término que ha sido desplazado por los usos a través del tiempo, por la voz "preceptor" tal como lo conocemos en la actualidad, sin que haya una normativa específica que así lo establezca. Su rol está regulado en el Capítulo V de la *Resolución DEMES N° 979/63* - Reglamento General de Escuelas de Enseñanza Media y Especial y modificatorias. En su artículo 29 se establece que para ser designado preceptor se requiere tener título reglamentario y acreditar idoneidad. Cabe acotar que el título reglamentario exigido es Nivel Secundario completo y la idoneidad se refiere a la capacidad para desenvolverse en las funciones inherentes al rol..

[31] En correlación con esto, en la LEN, Titulo IV "Los docentes y su formación", Capítulo I Derechos y Obligaciones, Artículo 68 se expresa: el personal administrativo, técnico, auxiliar, social, de salud y de

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 nexo 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.

> El rol del preceptor es muy importante, porque contienen al estudiante, contiene al profesor, me siento amparada y protegida si tengo un problema en el aula, yo puedo contar si hay algún problema... permanente el acompañamiento por lo menos el que yo siento a la mañana y a la tarde. (Docente)
>
> La figura de mediador se da en casi todos los preceptores, entonces por ahí el trabajo es un poco "desgastante" y muchas veces, no reconocido (...) a veces los profes te ven como la figura "doméstica", el empleado "doméstico" de la escuela, que tiene que hacer esto, que por qué no haces lo otro y no saben todo el trabajo diario que tiene el preceptor si a lo mejor no tomaste asistencia en la primera hora, es que estabas solucionando un problema importante con otro chico. O sino a veces te dicen si viene ponele amonestaciones, (...) después te incriminan no le pusiste amonestaciones. Entonces me parece que los profesores tienen que valorar un poco más la figura del preceptor, escuchar al preceptor, porque es como lleva el informe de todos los chicos. (Preceptor/a)
>
> Por ahí, les digo a las chicas (refiere a otras preceptoras) que quizás trabajamos más como psicólogas que como preceptoras, pero por ahí te lo demandan y tenés que estar, tenés que estar presente (...) como por ahí vienen mamás que vos decís y te cuentan por ahí alguna cosa, alguna historia y vos decís, uh! ¡Por qué a nosotros! Y bueno, lo tenés que escuchar (…)bueno, ahí está el problema del alumno. (Preceptor/a)

Según datos consignados en la propuesta 2005, se suscribe y hace un reconocimiento de esta necesidad a partir de dos aspectos fundamentales, tales como el reconocimiento de otras realidades culturales que se hacen presente en las escuelas con una fuerte necesidad de atención de sus problemáticas y de su contención; y, por otro lado, el ingreso de niños-jóvenes al Nivel Secundario con la necesidad de ser acompañados en su trayecto educativo desde lo emocional y pedagógico.

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.[32]

---

servicio es parte integrante de la comunidad educativa y su misión principal será contribuir a asegurar el funcionamiento de las instituciones educativas y de los servicios de la educación, conforme los derechos y obligaciones establecidos en sus respectivos estatutos.

[32] El propósito central del curso tuvo su eje en la creación de un espacio de reflexión en torno a: la problemática actual de la escuela media; culturas juveniles; la función de la tutoría; procesos de

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".

> Lo que pasa es que uno no quisiera hacerlo, porque el año pasado se sorteó (…) nadie quería (refiere a otros preceptores) 1° año por ese tema. (Preceptor/a)

> La preceptora acompaña muchísimo. Se inicia con el primer año (...) que fuese docente, sí es maestra de primaria, profesora para la enseñanza primaria. (Directivo)

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:

> El turno tarde tengo dos preceptores, dos preceptores para siete divisiones más todo lo que hace la parte de talleres (…). Por suerte los maestros de taller toman asistencia. Lo que sí hicimos nosotros incorporamos un preceptor de la propia planta para primer año, hicimos un movimiento interno de un preceptor para los cuatro primeros años. (Director)

> Mirá (...) en primer año, cuando estuve yo en primer año (…) trabajó bien el preceptor. Pero después hemos tenido muchos problemas de falta de preceptores. A la fecha nosotros seguimos esperando un preceptor (…) falta gente. Son muchas divisiones para pocos preceptores.(…) Un preceptor cada tres divisiones. (…) Después empezamos con problemas de baches con los preceptores (...) traslados y cambios (...) y ese preceptor para primer año del que hablás vos, "ya no existe más". El que tuvo la capacitación ya no está más. (Preceptor/a)

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.

> No todas las escuelas tienen la misma realidad. Yo he trabajado con el mismo cargo en otras escuelas y es otra realidad. Hay cosas que uno lo daba por hecho. (…) de pronto el otro contexto te lleva a vos a hacer otras actividades (...) y ahí está el rol nuestro en escuelas, a

enseñanza para la comprensión y el trabajo en equipo en la institución escolar para la formación continúa de los preceptores. El curso se desarrolló en cinco encuentros presenciales, que se completaron con lectura de material bibliográfico. Este proceso que se desarrolló para un total de- 641 (seiscientos cuarenta y uno)- preceptores.

> veces, que son urbano – marginales. Es decir, uno considera que el papá sabe todo, que el niño sabe todo, pero no es así. Y ahí es donde veo resurgir nuestro rol para llamar y para informar a los padres ciertas cuestiones que no están (…) de acuerdo al contexto hay cosas que vos hacés. (Preceptor/a)
>
> La realidad del IPEM, es muy distinta, no tenés los tiempos para hacer la tutoría a los 30, a los 40 chicos y aparte la parte administrativa y cumplir con todo, eso no es viable (...) ni aún acá teniendo todo informatizado, la función de tutoría que cumplo yo, es puntualmente con los chicos que uno ve que más lo necesitan, pero si yo pienso en la posibilidad de hacer una tutoría a los 20 chicos del curso, no podría (...) no hay un trabajo formalizado, no lo hay, si de sentarse ponerle cabeza ponerle cuerpo hablar, ver en que los puedo acompañar. (Preceptor/a)

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.[33]

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.

> Nuestros preceptores cuando volvían de la capacitación se daban con que muchas cosas estaban en la escuela implementadas (...) porque

[33] Curso de formación continua de preceptores de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba**:** Este curso solicitado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se llevó a cabo entre los meses de julio y noviembre de 2005. Estuvo destinado a fortalecer la capacitad de tutoría de estudiantes y sus destinatarios fueron los preceptores que se desempeñan en el Ciclo Básico Unificado (educación secundaria básica) de la educación media. Se capacito a 750 preceptores, la información organizativa del curso (agenda, cronograma) y la síntesis de las clases teóricas fueron distribuidas a través del IIPE Virtual (IIPE/Unesco, 2006).

> nosotros tenemos un coordinador de curso en la escuela, entonces ella que estaba como coordinadora de curso se daba con que muchas cosas estaban implementadas, era como que era muy parecido el trabajo de los preceptores. (Directivo)
>
> El curso modificó la mirada (...) sobre todo a la hora de pararme en un lugar para intentar comprender a los chicos, a los docentes, a la relación que se hacía entre ellos y en base a ello, actuar con más objetividad, es decir no lo hace el chico por mal intencionado, no lo hace el profe por mal intencionado (...) tratando de entender cómo viene la historia de cada uno, de su caso particular (...) me dio herramientas para entender más, para desburrarme en ese aspecto. (Preceptor/a)

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.

> A mí como tutora me queda poco tiempo para dedicarme a los chicos, hacerles el seguimiento (...) más bien lo que pude hacer es la parte administrativa y la comunicación de todo eso a los padres... eso fue constante el trabajo de hablar con los padres (...) de hablar con los estudiantes (...) a mí lo que me falto tiempo es el acompañamiento pedagógico mío con ellos. (Preceptor/a)
>
> Yo noto que hay un apoyo muy importante de parte de la preceptora, desde ayudarlos a organizarse con las materias, con las tareas, las fechas de las evaluaciones, recordarles cada día. O enviar nota a los padres o recepcionar nuestras quejas, nuestras inquietudes. (Docente)

Esta propuesta de resignificación del rol no se puede comprender sin una nueva mirada de la escuela secundaria en su complejidad y de todos los sujetos que la componen. Beatriz Greco (2007) nos ayuda a reflexionar al decir

> ¿A quiénes miramos hoy cuando miramos a un estudiante o alumna adolescente? (…) ¿Es posible que los adultos estemos allí y ellos/as también estén y, sin embargo, no se produzca el encuentro? Los tiempos actuales hacen evidente que ser estudiante o alumna (…) es siempre plural, diversificada, portadora de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente irreconciliables. (…) Su presencia nos convoca al trabajo de otra manera, nos demanda un exceso de trabajo para el cual no estábamos dispuestos, porque supone multiplicar miradas, aprender nuevas lecturas (…) reconvertir la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar (p. 287).

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.

> Los conflictos mayores que tienen los chicos de primer año es tratar de adaptarlo a la vida cotidiana que traían de Nivel Primario, que tienen los juegos bruscos, empujones, rayaduras. Lo otro es la integración de ellos. (…) Problemas lógicos de todos lados en general. (Directivo)
>
> Hay falta de interés de los papás, siempre vienen los mismos papás, y quiénes son los que vienen son los que no tienen conflictos, los que no necesitamos decirles nada, porque son los que se preocupan, a los que necesitamos no sabemos qué hacer, si los llamamos si los citamos, tenemos que estar un largo rato para que vengan. (Preceptor/a)
>
> Yo trabajo de los chicos la confianza (...) tenemos un proyecto con respecto a créditos (...) por ejemplo un chico hizo algo, el profesor me dice hizo esto y esto y el chico me dice paso esto y esto (...) bueno va a recibir la sanción pero conmigo gana confianza (...) entonces ahí está el rol del mediador del preceptor, pero para ese rol de mediador es necesario la confianza con el estudiante. (Preceptor/a)

Estas nuevas formas no indican, en ningún sentido, la idea de contención sólo con el sentido de retener, sino que requiere de una propuesta educativa significativa, con normas y pautas para convivir, con límites necesarios y responsabilidades sostenidas desde las familias, la escuela y el Estado.

- **Resultados del Aprendizaje**[34]

Particularmente analizaremos[35] aquí la evolución de los indicadores de cobertura y eficiencia interna[36] asociados al Programa que es objeto de nuestro estudio.

[34] La información sobre el proceso educativo hace referencia a algunas características centrales de la eficiencia escolar e indica resumidamente la calidad con que se presta el servicio educativo (Ferreyra, 2006, p. 264).

[35] El estudio elaborado aquí está basado en los datos suministrados por el Área de Información Educativa de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

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.

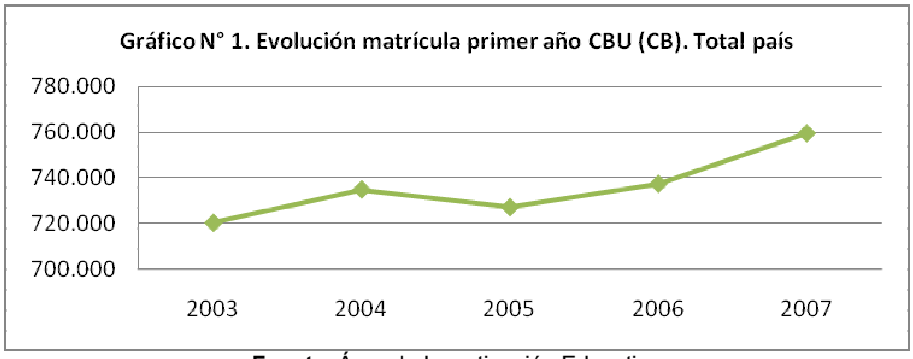
- **Cobertura: evolución de la matrícula en primer año del Ciclo Básico Unificado**

A pesar de los esfuerzos realizados por ampliar la cobertura del sistema educativo, la matrícula de primer año del secundario de la Provincia de Córdoba experimenta un descenso de 7,61% en el período considerado (ver Tabla N° 1 y Gráfico N° 1, N° 2 y N° 3) y en relación con el valor que mostraba en 2003. La tendencia provincial tiene su mínimo en 2007 con un valor de 64.184 estudiantes. Contrariamente a esta tendencia, la matrícula de primer año del total País experimenta un aumento neto, en el período considerado, de 5,39%.

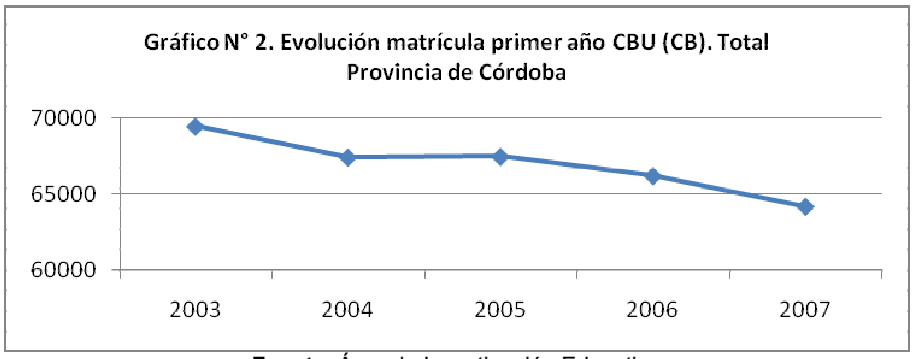
En concordancia con la tendencia de la matrícula del total de la Provincia, la cobertura de las escuelas que participan en el PECC presenta una reducción de 8,1% en el periodo analizado. Como puede observarse, la matrícula del grupo de escuelas que llevan adelante el Programa *Escuela Centro de Cambio*, conforman la mayoría de la matrícula de Nivel Secundario de la Provincia de Córdoba.

	Tabla N° 1. Evolución matrícula primer año CBU (CB)				
	2003	2004	2005	2006	2007
Nación	720.637	735.060	727.403	737.547	759.497
Provincia	69475	67431	67481	66215	64084
PECC	**64347**	**62372**	**62358**	**61363**	**59123**
Fuente: Área de Información Educativa. SPIYCE. MEPC					

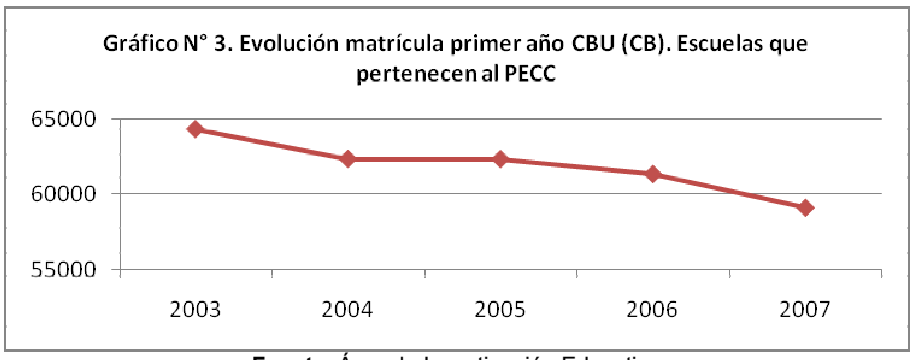
[36] La noción de indicador referida al mejor funcionamiento de la organización escolar, a partir de la disponibilidad de datos objetivos para el monitoreo y la planificación de la misma, ha estado presente en las preocupaciones de los responsables de políticas públicas en el sector (Laboratorio de Estadística – Red Federal de Información Educativa, s.f. p 9).



Fuente: Área de Investigación Educativa



Fuente: Área de Investigación Educativa



Fuente: Área de Investigación Educativa

- **Eficiencia interna: análisis por año de estudio del primer ciclo de la educación secundaria**

En el *Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina*, elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación (2008), se plantea que

> Sólo la mitad de los estudiantes que ingresan al secundario con la edad teórica adecuada llegan al último año de estudio en el tiempo correspondiente como consecuencia de la repitencia, la sobreedad consecuente y los abandonos temporarios. Según el relevamiento anual de la DINIECE (2007), la sobreedad en la escuela primaria era del 25% en el 2006 y registró un aumento de 3 puntos con relación a 1997, por lo que se trata en un problema que se inicia en este nivel y que se ha agravado en los últimos años (p. 15).

Esta información nos acerca algunas consideraciones relevantes sobre la cuestión de la eficiencia interna de los sistemas educativos en Argentina. En relación con ello, en esta sección introducimos el análisis del comportamiento de los indicadores de eficiencia interna[37] para el primer año del CBU, *año objetivo* del PECC.

Promoción[38]

A continuación, se presentan valores de la tasa de promoción anual para primer año de todas las escuelas participantes en el PECC (ver Tabla N° 2 y Gráfico N° 4).

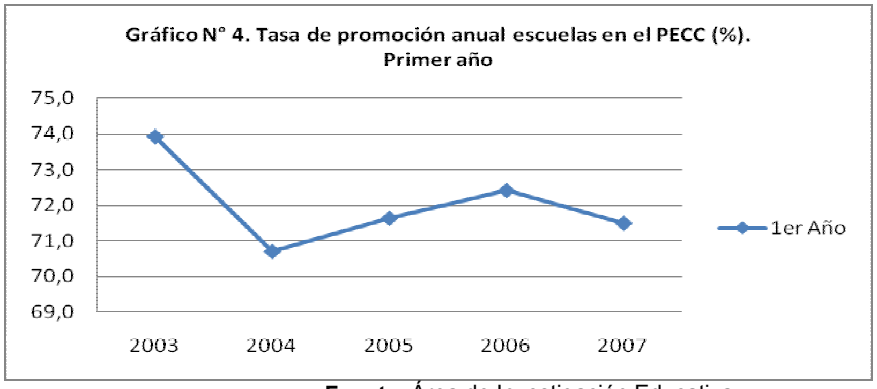
EN el año 2004, la tasa de promoción y la tasa de no promoción, exhiben en ambos casos el valor más bajo de la serie. Asimismo, se presenta como un año crítico si se tienen en cuenta los valores de promoción y no promoción para todo el CBU en la totalidad de escuelas secundarias de la Provincia (Área de Investigación Educativa. SPIyCE. 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[39] 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.

Tabla N° 2. Tasa de promoción (%)
-total de escuelas en PECC-
Años 2003-2007

	2003	2004	2005	2006	2007[40]
1er Año	73,9	70,7	71,6	72,4	71,5

Fuente: Área de Información Educativa. SPIYCE. MEPC



Fuente: Área de Investigación Educativa

[37] El flujo de estudiantes a través de la estructura por grados de un ciclo educativo permite trazar la relación entre los insumos y los resultados y, a partir de ahí. derivar la noción de eficiencia interna (IIPE – Unesco, 2007).

[38] **Tasa de Promoción Anual**: porcentaje de estudiantes que aprueban el año de estudio en el que estaban matriculados. Área de Información Educativa. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2008.

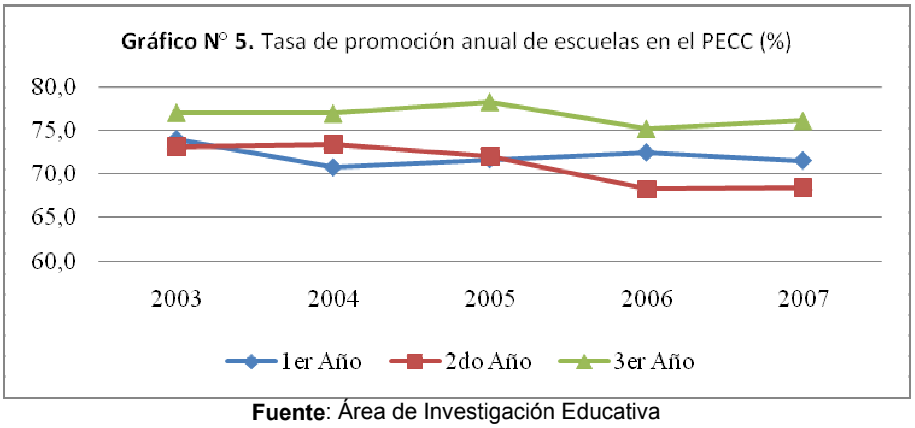
[39] Participan de la experiencia piloto 327 instituciones escolares pertenecientes al Nivel Secundario del sistema educativo de la Provincia de Córdoba.

[40] El año 2007 refleja datos provisorios respecto de los indicadores de promoción, no promoción y deserción,

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 (ver Tabla N° 3 y Gráfico N° 5).

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.

	Tabla N° 3. Tasa de promoción[41] (%) -total de escuelas en PECC- Años 2003-2007				
	2003	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**
1er Año	73,9	70,7	71,6	72,4	71,5
2do Año	73,1	73,4	72,0	68,3	68,4
3er Año	77,0	77,0	78,3	75,2	76,1
Fuente: Área de Información Educativa. SPIYCE. MEPC					



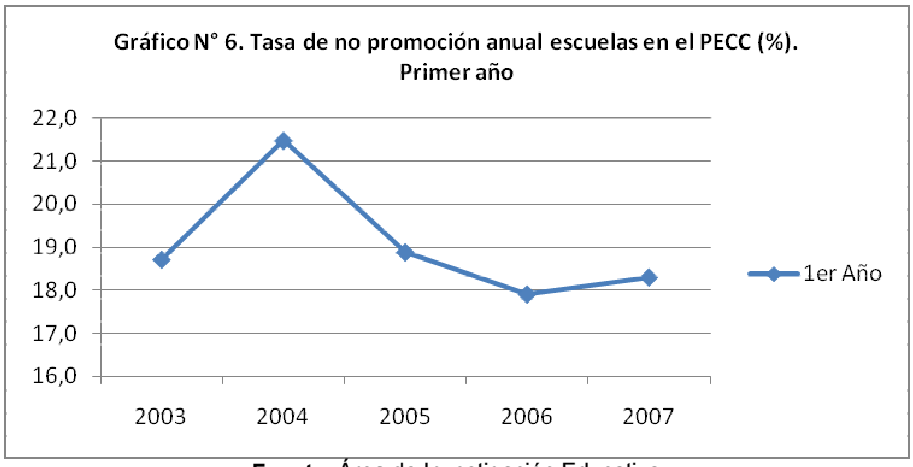
Fuente: Área de Investigación Educativa

No Promoción[42]

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 (ver Tabla N° 4 y Gráfico N 6). A partir de 2005, se revierte el flujo ascendente de la no promoción, manteniéndose en valores constantes para los años 2006-2007.

	Tabla N° 4. Tasa de no promoción (%) -total de escuelas en PECC- Años 2003-2007				
	2003	2004	2005	2006	2007[43]
1er Año	18,7	21,5	18,9	17,9	18,3
Fuente: Área de Información Educativa. SPIYCE. MEPC					

[41] Análisis por año de estudio.
[42] **Tasa de No Promoción Anual**: porcentaje de estudiantes que no aprueban el año de estudio en el que estaban matriculados. Área de Información Educativa. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2008
[43] El año 2007 refleja datos provisorios respecto de los indicadores de promoción, no promoción y deserción,



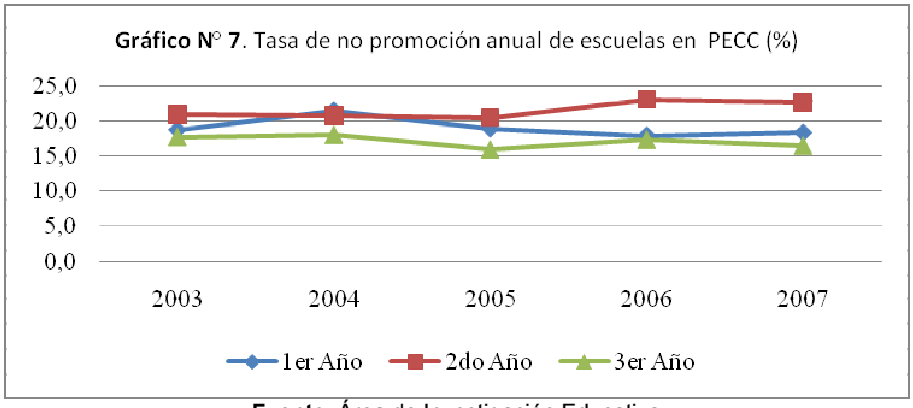
Fuente: Área de Investigación Educativa

El análisis por año de estudio para la tasa de no promoción entre los tres cursos del Ciclo Básico Unificado (ver Tabla N° 5 y Gráfico N° 7) 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 período analizado.

Tabla N° 5. Tasa de no promoción[44] (%)
-total de escuelas en PECC-
Años 2003-2007

	2003	2004	2005	2006	2007
1er Año	18,7	21,5	18,9	17,9	18,3
2do Año	20,9	20,8	20,5	23,0	22,6
3er Año	17,7	18,0	15,9	17,4	16,5

Fuente: Área de Información Educativa. SPIYCE. MEPC



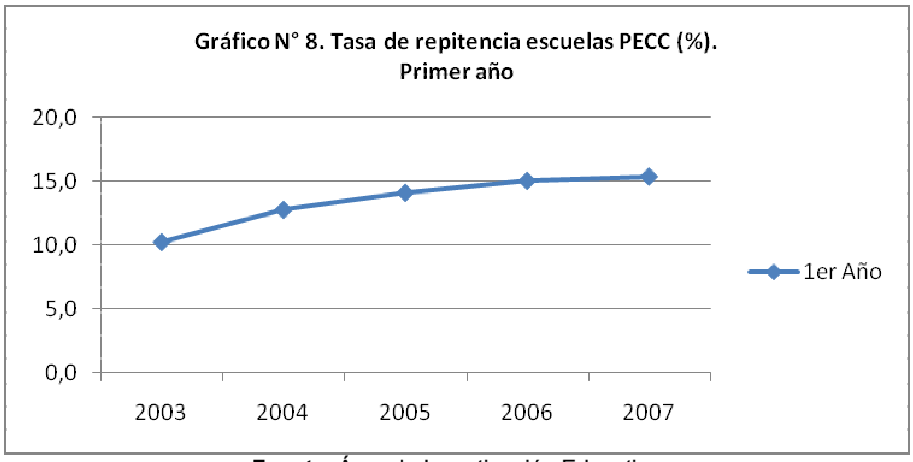
Fuente: Área de Investigación Educativa

[44] Análisis por año de estudio.

Repitencia[45]

El indicador de *repitencia* para primer año de escuelas incluídas en el PECC (ver Tabla N°6 y Gráfico N° 8) presenta diferencia en relación con lo observado para la promoción y la no promoción. En este caso, la repitencia se manteníene en un flujo ascente. Sin embargo, puede apreciarse que el *ritmo* de crecimiento del indicador disminuye a medida que transcurre la serie.

	Tabla N° 6. Tasa de repitencia (%) -total de escuelas en PECC- Años 2003-2007				
	2003	2004	2005	2006	2007
1er Año	10,2	12,7	14,1	15,0	15,4
Fuente: Área de Información Educativa. SPIYCE. MEPC					

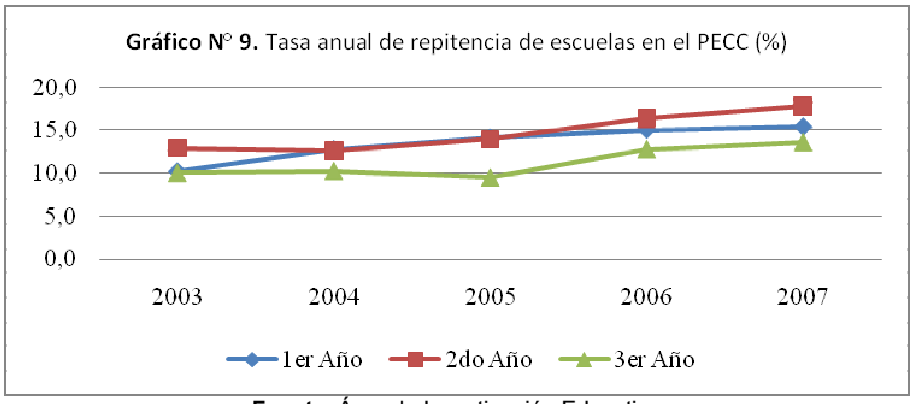


Fuente: Área de Investigación Educativa

El análisis comparativo entre los valores de repitencia para los tres primeros cursos del CBU del total de las escuelas que integran el PECC (ver Tabla N° 7 y Gráfico N° 9) permite advertir que, en los tres casos presentados, puede visualizarse un aumento de la tendencia para los valores en los años correspondientes a la implementación del Programa.
Podría inferirse que persiste un sector de la población en situación en riesgo pedagógico.

	Tabla N° 7. Tasa de repitencia[46] (%) -total de escuelas en PECC- Años 2003-2007				
	2003	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**
1er Año	10,2	12,7	14,1	15,0	15,4
2do Año	12,9	12,6	13,9	16,4	17,8
3er Año	10,0	10,3	9,5	12,8	13,6
Fuente: Área de Información Educativa. SPIYCE. MEPC					

[45] **Tasa de Repitencia**: porcentaje de estudiantes que se matriculan como estudiantes repitientes en el año lectivo, como proporción del número de estudiantes matriculados. Área de Información Educativa. Subsecretaría de Promoción de Igualdad e Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2008
[46] Análisis por año de estudio.



Fuente: Área de Investigación Educativa

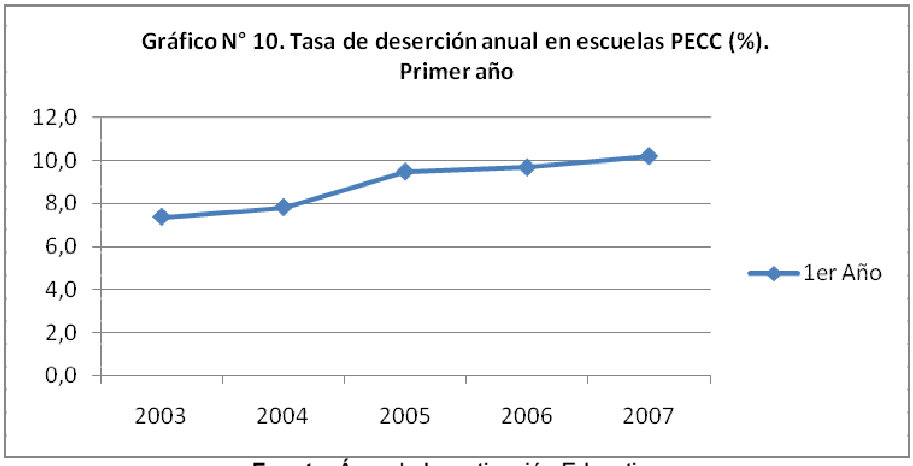
Deserción[47]

La tasa de deserción para primer año de las escuelas en el PECC (ver Tabla N° 8 y Gráfico N° 10) exhibe su menor tasa en el año 2003. No obstante, al realizar la comparación respecto del comportamiento de este indicador para el primer año del grupo total de escuelas participantes en el PECC, y los valores para primer año del total de la Provincia de Córdoba; éste evidencia una leve mejora respecto del universo total de la Provincia, para el año 2005.

Tabla N° 8. Tasa de deserción (%)
-total de escuelas en PECC-
Años 2003-2007

	2003	2004	2005	2006	2007[48]
1er Año	7,4	7,8	9,5	9,7	10,2

Fuente: Área de Información Educativa. SPIYCE. MEPC



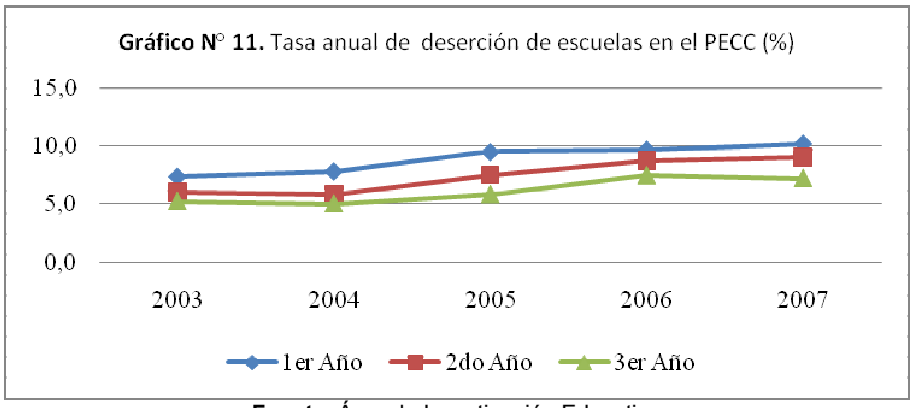
Fuente: Área de Investigación Educativa

[47] **Tasa de Deserción Anual**: porcentaje de estudiantes que no se matriculan en el año lectivo siguiente. Área de Información Educativa. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2008.

[48] El año 2007 refleja datos provisorios respecto de los indicadores de promoción, no promoción y deserción,

En comparación con el desempeño de la tasa de deserción anual de los tres cursos del CBU (ver Tabla N° 9 y Gráfico N° 11), la deserción muestra un incremento para los tres cursos en todos los años de la serie, con la excepción de tercer año que revela una mejora en 2007.

	Tabla N° 9. Tasa de deserción[49] (%) -total de escuelas en PECC- Años 2003-2007				
	2003	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**
1er Año	7,4	7,8	9,5	9,7	10,2
2do Año	6,0	5,8	7,5	8,7	9,0
3er Año	5,2	5,0	5,8	7,4	7,2
Fuente: Área de Información Educativa. SPIYCE. MEPC					



Fuente: Área de Investigación Educativa

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. Por otro parte, los indicadores de repitencia y deserción no exhiben una mejora apreciable.

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.

[49] Análisis por año de estudio

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.

De hecho, cada elemento del Programa representa por sí solo un desafío investigativo propio debido a la magnitud y extensión de los problemas y procesos que se incluyen en él. Un abordaje más exhaustivo y sistemático demandaría el esfuerzo de profundización a través de nuevas investigaciones, dado que la transversalidad de las problemáticas involucradas trascendería el estricto marco de la escuela secundaria**.**

Se asume que esta propuesta de innovación lleva implícitos determinados principios teóricos que se han intentado dilucidar aquí, y que conducen a la discusión y toma de posición acerca de una serie de aspectos en relación con un nuevo paradigma en el diseño y “mediación” del currículum.

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 período 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.

1- La creación de nexos entre el último año de la escuela primaria y el primer año de la escuela secundaria

La propuesta en relación con los períodos 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 su vez, se resalta el hecho de que la adolescencia se corresponde con una etapa etaria caracterizada por una fuerte crisis de identidad que, como tal, está cargada de incertidumbre. En tal sentido, los procesos de articulación - entre niveles- y la profundización del período de ambientación propuestos en el PECC intentan reducir esa incertidumbre al ahondar en nexos entre la escolaridad primaria y la esoclaridad secundaria.

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 PEI y PCI 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.

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

El período 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. Cada institución educativa regula de acuerdo con su propia lógica la duración del período de ambientación. 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 *periodo 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.

2- La Integración curricular

c)- *Adecuación curricular*

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 disrupciones—, 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— sostenidos 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.

Por otra parte, la reducción horaria inducida por la integración curricular liberó algunas horas cátedra que fueron cubiertas —en algunos casos— por la asignatura Educación Física o la tutoría institucional de los preceptores, con lo cual se evita el horario escolar a contraturno. En otros, la reducción horaria promovió un retiro anticipado de estudiantes en relación con los horarios tradicionales previstos `para el 2 º Y 3º año del primer ciclo de la escuela secundaria.

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 continúa 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.

3- Resignificación del rol del preceptor: espacios de formación y prácticas institucionales

d)-Tutoría Institucional

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. Por tanto, no se halla garantizado desde lo normativo el cumplimiento del rol del preceptor en las cuatro dimensiones previstas por el Programa; queda limitado a las condiciones personales y profesionales de cada actor institucional. 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[50].

Una consideración aparte refiere a la demanda de formación inicial y continúa 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 determinada estrategias de aplicación.

En el caso especifico 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, s/p).

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

[50] El concepto de liderazgo no se circunscribe exclusivamente a los equipos directivos, como tradicionalmente se establece. (…) La idea de la implicación de los profesores es clave para entender a la institución escolar como una *organización que aprende (…)* es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias) en función de tareas o proyectos (…) se sustenta en la forma y sentido del cómo se realizan las actividades en la misma institución escolar y, por ello, tiene que ver con una realidad y ámbitos de acción más cercanos, por lo tanto, de voluntad, y resolución más bien directo (Uribe, 2004, pp. 108 - 110).

representan un largo anhelo del colectivo docente perteneciente al Nivel Secundario de la educación de la Provincia de Córdoba" (Área de Investigación Educativa. SPIyCE. 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 vizualiza 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.

Retomamos aquí proposiciones planteadas en el *Estudio de Impacto del programa Escuela Para Jóvenes* (Área de Investigación Educativa. SPIyCE. MEPC, 2008) en el sentido de que las transformaciones educativas tendrán sustento si tienen raíces no sólo en la teoría de la innovación sino además en el acompañamiento de las regulaciones administrativas y jurídicas del sistema educativo. Una estrategia viable sería la definición de un proyecto normativo – pedagógico, basado en la adaptación de los marcos regulatorios vigentes desde un enfoque multidisciplinario que facilite la implementación de los procesos requeridos para el desarrollo de las acciones de innovación educativa.

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 explicitas e implícitas que requiere el desarrollo de las actividades escolares comunes

Todo Programa supone en sí mismo la generación de procesos de cimentación continua, de adaptación y adquisición de nuevos conocimientos respecto a la relación de las diversas lógicas que lo atraviesan. Se ratifica, al mismo tiempo, la importancia del fortalecimiento de la gestión directiva, la curricular y la de asistencia y acompañamiento diferenciado a las instituciones educativas.

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 trasformación de la escuela secundaria implica la gestación de una instancia de “transformación cultural”.

ANEXO I

Estrategia Metodológica

La metodología de investigación incluye la utilización de técnicas cuantitativas y cualitativas, a través de las cuales nos referimos a los distintos actores institucionales.

Nuestro objeto de estudio está constituido por el conjunto de componentes que conforman el diseño del *Programa Escuela Centro de Cambio,* focalizado en el 1º año de la escuela secundaria.

- Articulación entre Niveles Primario y Medio
- Período de ambientación
- Adecuaciones curriculares para 1º año
- Reposicionamiento y resignificación del rol del preceptor en el primer año del CBU

Los objetivos específicos propuestos en este trabajo de indagación, fueron:

- Realizar una descripción contextualizadora de las instituciones escolares involucradas en el Programa.
- Caracterizar el perfil de docente.
- Delinear la propuesta pedagógica de las instituciones escolares abordada en términos de esquema de seguimiento y monitoreo de los aprendizajes, existencia de equipos de trabajo de cátedra compartida.
- Describir la relación de articulación que estas instituciones escolares generan con instituciones de otro Nivel.
- Analizar la normativa nacional y provincial que instrumenta el Programa.
- Analizar la incidencia del Programa *Escuela Centro de Cambio: Nivel Medio* en el fortalecimiento y mejoramiento de la calidad, equidad e inclusión educativa en el primer año de la escuela secundaria de la Provincia de Córdoba.
- Comparar los casos de las instituciones escolares, utilizando diversos criterios.
- Contribuir mediante información útil para la toma de decisiones en las áreas del gobierno de la educación: área de administración central, direcciones de nivel, supervisiones escolares, equipos técnicos, gestión directiva, a los efectos de elevar los niveles de logro.

.
La triangulación metodológica se llevo a la práctica a través de distintos métodos de recolección de datos —primarios y secundarios— entre los que se encuentran:

- Entrevistas abiertas a directivos.
- Grupos de enfoque a docentes, preceptores.
- Encuesta institucional.
- Análisis de documentación oficial.
- Análisis de datos estadísticos sobre eficiencia interna y cobertura.

La unidad de análisis está constituida por la institución educativa —en el primer curso— de Nivel Secundario en la Provincia de Córdoba.

La muestra es de carácter intencional y está conformada por 30 (treinta) instituciones escolares vigentes en el Programa al año 2008.

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

- instituciones escolares de 500 estudiantes y más.
- instituciones escolares de menos de 500 estudiantes.
- instituciones escolares con internado.
- instituciones escolares con la modalidad educativa de alternancia.
- instituciones escolares ubicadas en regiones geográficas de alta densidad poblacional.
- instituciones escolares ubicadas en regiones geográficas de baja densidad poblacional.

- instituciones escolares de gestión estatal.
- instituciones escolares de gestión privada.
- instituciones escolares representativas de las distintas regiones geográficas de la Provincia de Córdoba.
- instituciones escolares que atienden a población estudiantil de riesgo socio-educativo.
- instituciones escolares que atienden a población estudiantil de nivel socio – económico medio y alto.

Las categorías de indagación cualitativa se centran en los siguientes actores institucionales: directivos, docentes y preceptores, a saber:

Actores: directivos.

Categorías de la indagación:

- Significados construidos sobre la implementación de esta propuesta en relación con los estudiantes ingresantes.
- Representaciones acerca de la capacitación recibida en el período de implementación.
- Actitudes frente al cambio.
- Aspectos positivos, conflictivos o problemáticos de la experiencia.
- Proceso de acuerdo y negociación grupal en torno a distintos elementos y componentes del diseño curricular: selección y secuenciación de ejes, estrategias metodológicas, formas de agrupamiento de los estudiantes y estrategias de evaluación.
- Representaciones acerca de los estudiantes: sobre su motivación, destrezas, capacidades previas, dificultades recurrentes, limitaciones, potencialidades, etc.

Actores: docentes del primer año del CBU.

Categorías de la indagación:

- Significados construidos sobre la implementación de esta propuesta en relación con los estudiantes ingresantes.
- Concepciones acerca del currículum disciplinar e interdisciplinar.
- Representaciones acerca de la capacitación recibida en el período de implementación.
- Actitudes frente al cambio.
- Aspectos positivos, conflictivos o problemáticos de la experiencia.
- Estrategia de lectura, interpretación y utilización de los materiales didácticos elaborados oficialmente (cuadernillos).
- Proceso de acuerdo y negociación grupal en torno a distintos elementos y componentes del diseño curricular: selección y secuenciación de ejes, estrategias metodológicas, formas de agrupamiento de los estudiantes y estrategias de evaluación.
- Percepciones acerca de los estudiantes: sobre su motivación, destrezas, capacidades previas, dificultades recurrentes, limitaciones, potencialidades, etc.

Actores: preceptores.

Categorías de la indagación:

- Representaciones acerca de la capacitación recibida en el periodo de implementación.
- Actitudes frente al cambio.
- Percepciones sobre el proyecto.
- Representaciones acerca de la capacitación recibida en el período de implementación.
- Percepción del vínculo con el estudiante y con el resto de los preceptores.
- Estrategias de acompañamiento y seguimiento de los procesos y actores.

ANEXO II

Configuración de la estructura curricular para primer año.[51]

1. Área de Ciencias Naturales:
Integrada por Biología, Física y Química que, en la estructura curricular establecida por el *Decreto 141/96* para el Ciclo Básico Unificado, para Primer año totalizan 6 horas cátedra (2 horas cátedra para cada asignatura), con 3 profesores. Se proponen 3 opciones que cada institución debe analizar y adoptar según su conveniencia para el grupo de estudiantes destinatarios:

opción A : [52]
1 módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 2 horas cátedra
1 módulo de cátedra compartida y tutoría disciplinar – 2 profesores 2 horas cátedra.
opción B:
1 módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 2 horas cátedra
½ módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 1 hora cátedra
½ módulo de cátedra compartida y tutoría disciplinar – 2 profesores 1 hora cátedra
½ módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 1 hora cátedra
opción C:
½ módulo cátedra compartida y/o tutoría disciplinar – 3 profesores 1 hora cátedra
½ módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 1 hora cátedra
½ módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 1 hora cátedra
½ módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 1 hora cátedra

2. Área de Ciencias Sociales:
Integrada por Historia y Geografía que, según la estructura curricular establecida por el *Decreto 141/96* para el Ciclo Básico Unificado, totalizan en Primer Año 6 horas cátedra (3 horas cátedra para cada asignatura). Se brindan posibles opciones tales como:

opción A[53]
2 horas de espacio disciplinar integrado a cargo del profesor de Geografía
2 horas de espacio disciplinar integrado a cargo del profesor de Historia
1 hora de tutoría disciplinar y /o cátedra compartida
opción B
1 hora de espacio disciplinar integrado a cargo del profesor de Geografía
1 horas de espacio disciplinar integrado a cargo del profesor de Historia
2 horas de tutoría disciplinar y /o cátedra compartida

3. Área de Educación Artística: integrada por Música y Plástica y/o Teatro con un total de 4 horas cátedra; según lo establecido por el *Decreto 141/96* 2 horas cátedras corresponden a Música y 2 horas cátedra a Plástica y/o Teatro, 2 profesores. Se sugiere trabajar con proyectos integrados, haciéndose cargo cada profesor de un módulo de una hora cátedra correspondiente al espacio de Desarrollo Disciplinar Integrado y una hora cátedra a modo de cátedra compartida y/o tutoría disciplinar.

[51] *Nivel Medio: hacia una nueva identidad*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2006b.
[52] Cada profesor totaliza la carga horaria original (2horas cátedra), pero los estudiantes disminuyen la carga horaria, sumando 4 horas de clase.
[53] Cada profesor mantiene las tres horas cátedras originarias en su situación de revista; los estudiantes pasan a tener cinco horas efectivas de clase; la disminución es de una hora frente a estudiantes.

FUENTES

Área de Información Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Área de Evaluación de la Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Centro de Documentación e Información Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

DINIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Gobierno de la Nación, República Argentina. http://diniece.me.gov.ar

INDEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Gobierno de la Nación, República Argentina. http://www.indec.mecon.ar/

Ley Federal de Educación N° 24195

Ley de Educación Nacional N° 26206

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 8113

Ley de la Provincia de Córdoba N° 8525

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

Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba N° 141/96

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

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 1528/03

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 697/04

Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 21/07

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 214/04

Memorandum de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba N° 07/05

Resolución de la Dirección de Educación Media, Especial y Superior N° 979/63

Resolución de la Dirección de Educación Media N° 2777/98

Resolución de la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza N° 116/96

BIBLIOGRAFÍA

Abdala, F. (2003). *Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza.* Buenos Aires: ME. DINIECE

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Cultura y Educación (1999a). *Implementación y Localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales.* Informe de Investigación/3. Buenos Aires: UIE. MCE

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Cultura y Educación (1999b). *Mejor Educación para Todos*. Buenos Aires: autor

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003 a). *Programa de mejoramiento del sistema educativo (PROMSE).* Buenos Aires: autor

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa. Laboratorio de Estadística. (2003 b). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos: contexto, recursos, procesos, resultados e impacto.* Recuperado el 04 de septiembre de 2008, de http://diniece.me.gov.ar/documentos/sistema%20nacional%20de%20indicadores%20educativos.pdf

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2004). *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 (2005). *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

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006a). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° Ciclo EGB / Nivel medio 7°, 8° y 9° Años. Ciencias Naturales*. Buenos Aires: autor

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006b). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° Ciclo EGB / Nivel medio 7°, 8° y 9° Años. Ciencias Sociales*. Buenos Aires: autor

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006c). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° Ciclo EGB / Nivel medio 7°, 8° y 9° Años. Lengua*. Buenos Aires: autor

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006d). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3° Ciclo EGB / Nivel medio 7°, 8° y 9° Años. Matemática*. Buenos Aires: autor

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Ley de Educación Nacional. Ley Nº 26.206*. Buenos Aires: autor

Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina. Borrador para el debate.* Recuperado el 01 de diciembre de 2008, de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/cfe_ed_secundaria.pdf

Argentina, Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. (2007). *Balance de gestión 2003 – 2007.* Buenos Aires: autor. Recuperado el 22 de diciembre de 2007, de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/memoria.pdf

Argentina, Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. (2008). *Resolución Nº31/07. La educación Secundaria para adolescentes a partir de la ley Nacional de Educación*. Documento para discusión en línea. Recuperado el 25 de julio de 2008, de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/31-07-anexo01.pdf

Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos oficiales, educativos y de salud.* Madrid: Síntesis

Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. En Pereyra, M. Á. y otros (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo Programa de educación comparada.* Barcelona, España: Pomares-Corredor

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

Braslavsky, C. (2001). La educación secundaria en Europa y América Latina. Síntesis de un diálogo compartido. En C. BRASLAVSKY (org.) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: IIPE – UNESCO. Santillana

Debanne, R. (2003). *Manual de normativa y legislación escolar de la Provincia de Córdoba para el nivel medio.* Córdoba, Argentina: Espartaco

Dubet, F. (2005). *La Escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona, España: Gedisa

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Losada

Fanchin, L. A. y Zunino, A. R. (2005). *Digesto de leyes y normas laborales docentes. Nivel medio. Provincia de Córdoba.* Córdoba, Argentina: Espartaco

Ferreyra, H. A. (2006). *Transformación de la Educación Media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño y en la implementación en la Provincia de Córdoba*. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba

Ferreyra, H. A. (coord), Cingolani, M. O., Eberle, M. J., Gallo, G. M., Larrovere, C., Luque, M. G. y otros (2009). *Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Premio *Domingo Faustino Sarmiento 2007* . Academia Nacional de Educación. Buenos Aires: Novedades Educativas

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata

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

Greco, M. B. (2007). Cuestión de palabras… Para pensar hoy las escuelas y las adolescencias. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. *Las formas de lo escolar.* Buenos Aires: Del Estante

Gvirtz, S. (2009). *Sociedad del Conocimiento, juventud y educación media.* Conferencia en Congreso de Buenas Prácticas en Educación. Nivel Medio. Córdoba, Argentina.

IIPE - UNESCO (2006). *Informe de actividades 2005 – 2006.* Buenos Aires: autor. Recuperado el 23 de diciembre de 2008, de http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150775m.pdf

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿*Qué hacer ante las desigualdades de la educación secundaria*? *Aportes de la experiencia latinoamericana.* Buenos Aires: IIPE/UNESCO. Santillana.

Kremenchutzky, S., Broitman, R. y Budzynsky, G. (1997) *Pero algunos quedarán… Los adolescentes que repiten: un desafío para todos.* Buenos Aires: Aique

Llach, J. J., Montoya, S. y Roldán, F. (1999). *Educación para todos*. Buenos Aires: IERAL

Marchesi, A. (2008). Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes. En Tenti Fanfani, E. (comp). *Nuevos temas en la agenda de política educativa.* Buenos Aires: IIPE – Unesco. Siglo XXI

Martucelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada

Mercado, L. C. (2007) *Posmodernismo y resilencia juvenil.* Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (1996). *Diseños curriculares para el nivel medio.* Córdoba, Argentina: autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2000). Construyendo significados para una nueva escuela. En *Boletín II (7).*Córdoba, Argentina: autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección de Educación Media y Superior (2001). *Documento de la Transformación de la Educación Media en la Provincia de Córdoba A y B*. Córdoba, Argentina: autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2003). La Articulación Curricular en Tiempos de Dispersión. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela,* (13) Córdoba, Argentina: autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2005a). *Nivel medio. Hacia una nueva identidad. Escuela centro de cambio.* Córdoba, Argentina: autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2005b). *Programa Fortalecimiento de la Escuela Media "Escuela Centro de Cambio". Síntesis de análisis cualitativo.* Córdoba, Argentina: autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2006a). *Desafíos para la educación superior. Líneas de acción 2006.* Córdoba, Argentina: autor

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

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

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

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

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2006f). *Tutoría disciplinar. Cátedra Compartida. Desarrollo disciplinar integrado. Nivel medio. Escuela Centro de Cambio 2006.* Córdoba, Argentina: autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2006g). *Un lugar para la lengua y la literatura en nuestras escuelas. Escuela centro de cambio 2006.* Córdoba, Argentina: autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Coordinación de Escuela Para Jóvenes. (2007). *Evaluación Institucional de los proyectos Adecuaciones, Escuela para Jóvenes y Centros de Actividades Juveniles*. Córdoba, Argentina: autor

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa (2008). *Investigación I: Estudio de Impacto del Programa Escuela Para Jóvenes* (período 2001-2007. Córdoba, Argentina: autor

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

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

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada.* Madrid: Seix Barral

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

Poggi, M. y Nierotti, N. (2004). *Alianzas e innovaciones en el proyecto de desarrollo educativo local.* Buenos Aires: IIPE.UNESCO

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

Rivas, A. y otros (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

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. Buenos Aires: CIPPEC

SITEAL (2006). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2006*. Buenos Aires: OEI/IIPE/UNESCO.

SITEAL (2007). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007.* Buenos Aires: OEI/IIPE/UNESCO

Tassin, E. (1999). Identidad, ciudadanía y comunidad política: ¿Qué es un sujeto político? En Quiroga, H., Villavicencio, S. y Vermeren, P. (comps.) *Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*.. Rosario, Argentina: Homo Sapiens

Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En *Cadernos de Pesquisa,* 34 (123). 555 -572. San Pablo: Fundaçao Carlos Chagas. Recuperado el 25 de marzo de 2009, de URL: *www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a03v34123.pdf*

Tedesco, J. C. (comp.) (2005). *Cómo superar las desigualdades y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino.* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), UNESCO

Tedesco, J. C. (2008), ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO. Siglo Veintiuno

Tedesco, J. C. y López, N. (2002). *Condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE. Recuperado el 25 de abril de 2008, de http://www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/documentos/educabilidad.PDF

Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al Seminario "Escola joven: un novo olhar sobre o ensino medio". Ministerio da Educaçao**.** Secretaria de Educaçao Média e Tecnológica**.** Coordenaçao**-**Geral de Ensino Médio. Brasilia

Tenti Fanfani, E. (2007). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Buenos Aires: IIPE – UNESCO. Fundación OSDE. Siglo Veintiuno

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

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

Todorov, T. (2008b). *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno

Torres Santomé, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Barcelona, España: Morata

UNESCO (2007a). *Educación de Calidad para todos: un Asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión de Políticas educativas II Reunión EPT/PRELAC. Buenos Aires

UNESCO (2007b). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos.* Santiago de Chile: *EPT/PRELAC*. OREALC/UNESCO

UNESCO (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009. Panorámica regional: América Latina y el Caribe*. Recuperado el 01 de diciembre de 2008, de http://www.unesco.org/education/gmr2009/press/GMR2009_RO_LAC_ESP.pdf

Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior. En *Revista Prelac* (1). 106-115. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado el 28 de setiembre de 2009, de www.unesdoc.unesco.org/prelac

Vigotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto

Wittroch, M. C. (1993) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN[54]

Investigadores

María Isabel Calneggia (co-dirección)
Jorge Coschica
Adriana Di Francesco
Silvia Furlán
Cecilia Larrovere (co-dirección)
Lucas Lázaro
Griselda Monteverdi

Trabajo de Campo

Maria Isabel Calneggia
Adriana Di Francesco
Cecilia Larrovere
Lucas Lázaro
Silvia Furlán
Jorge Coschica

Colaboración

Alba Laborde
Maria Emilise Ramírez
Maria Eugenia Ramírez
Marta Rodríguez de Famá
Silvia Morisita

Referato

Omar Parra Rozzo

Corrección de Estilo

Claudio Barbero
Silvia Vidales

Cooperación

Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa:

- Área de Asuntos Contables y Auditoría
- Área de Evaluación de la Calidad (Aprendizajes)
- Área de Evaluación de la Calidad (Institucional)
- Área de Información Educativa
- Área de Seguimiento y Monitoreo
- Área de Gestión Curricular
- Biblioteca Provincial del Maestro
- Centro de Documentación e Información Educativa
- Red Provincial de Formación Docente Continua

Dirección General de Educación Media
Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional
Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza

[54] Correo electrónico: spiyce.investigacion@gmail.com

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba
Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director de Planeamiento e Información Educativa
Prof. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional
Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior
Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Ministerio de EDUCACIÓN

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento e Información Educativa
Equipo de Investigación Educativa
Santa Rosa 751 – 1° piso – Tel.: (0351) 4331674/76 – int. 1009
Córdoba – Argentina
www.igualdadycalidadcba.gov.ar