

Resumen: II Jornadas de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Políticas, Universidad del Litoral; 10 y 11 de mayo de 2012.

Area Temática: Estado, gobierno y política públicas.

Subárea: Políticas Educativas.

Título de la ponencia: Políticas Educativas para el nivel medio de enseñanza en la provincia de Córdoba. Análisis del Programa “Escuela Centro de Cambio. Hacia una nueva identidad” (2005 – 2009).

Autores: Prof. Lic. Jorgelina Yapur ([jorgelinayapur@gmail.com](mailto:jorgelinayapur@gmail.com))

Institución de pertenencia: Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

**Resumen:** En esta ponencia se realizará una presentación de algunos hallazgos de la investigación realizada para la carrera Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. En primer lugar, se planteará el problema, los principales objetivos así como el marco teórico– metodológico desde el cual, se aborda el problema de investigación. En segundo lugar, se realizará una breve descripción del marco regulatorio correspondiente al programa “Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad”, tomado como recorte empírico para este estudio, así como una caracterización de las instituciones seleccionadas como unidades de observación. Finalmente, se plantearán algunos hallazgos de investigación en torno a los sentidos construidos en torno innovaciones organizacionales y curriculares en los diferentes contextos institucionales.

Palabras Claves: Políticas educativas, meso nivel de análisis sociopolítico, transición inter niveles, fracaso escolar.

## **Políticas Educativas para el nivel medio de enseñanza en la provincia de Córdoba. Análisis del Programa “Escuela Centro de Cambio. Hacia una nueva identidad” (2005 – 2009)**

### **Presentación**

Este estudio se constituye en una sublínea de investigación, orientada al análisis de una propuesta de cambio organizacional y curricular denominada “Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad” (ECC). Programa que la administración provincial, ha diseñado durante el año 2004, para ser implementado en las instituciones educativas públicas y privadas de nivel medio en la provincia de Córdoba. Cabe destacar que, esta investigación, se enmarca en un proyecto más amplio coordinado por la Mgter. Silvia Kravetz y la Mgter. Alejandra Castro, denominado “Políticas de Inclusión educativa”. Proyecto inscripto en el área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

El estudio realizado pretende comprender y explicar los modos en que se asumen las propuestas de innovación curricular y organizacional en la provincia de Córdoba, analizando tanto las prescripciones establecidas desde el discurso oficial como su materialización en la cotidianeidad escolar. El objetivo consiste en comprender y explicar el proceso de implementación del Programa ECC en dos instituciones de Córdoba capital, a partir del análisis del discurso oficial y de las formas de concreción del programa por parte de los agentes que participan en su puesta en marcha. Para ello, se plantean como objetivos analizar el discurso oficial de la propuesta política así como comprender y explicar las lógicas de implementación que adquiere el programa en las instituciones tomadas como caso. Este estudio es explicativo y de carácter cualitativo: en él se recuperan aportes teóricos provenientes del campo de la sociología como del campo pedagógico - curricular, basados en las contribuciones de autores como Bourdieu. P, Bernstein. B, Popkewitz. T, Torres. J, Beane. J y Hargreaves. A.

### **Discurso Oficial: Programa Escuela Centro de Cambio. Hacia una nueva identidad (PCC)**

El programa ECC se constituye en un proyecto de innovación diseñado, durante el año 2004, por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Este programa se encuentra orientado a introducir cambios organizacionales y curriculares en el primer año de la escuela secundaria. La propuesta, se estructura en base a cuatro acciones: articulación entre niveles; períodos de ambientación en cada uno de los espacios curriculares (se trata de un período de adaptación, orientado a generar la vinculación entre los estudiantes, la adaptación a la lógica institucional, académica, etc); nueva configuración del rol de los preceptores e integración curricular en las áreas de Ciencias Sociales, Naturales y Educación Artística.

A los fines de este estudio se han seleccionado dos instituciones como unidades de análisis: una, de gestión pública, que ha comenzado a implementar los cambios en el año 2005 y una de gestión privada que ha iniciado el proceso de innovación durante el año 2006. A continuación se realizará una breve descripción de las instituciones tomadas como caso para, posteriormente, analizar los cambios curriculares e institucionales propuestos por el programa.

### **Breve caracterización de las instituciones educativas seleccionadas para el estudio**

La escuela pública se encuentra ubicada en la zona céntrica de la ciudad alberga aproximadamente a 700 alumnos de clase baja. Se trata de un IPEM que brinda servicios educativos en el nivel secundario. La institución recibe un alumnado que ha egresado de diversas instituciones primarias públicas de la ciudad. Cuenta con aproximadamente 200 profesores y brinda dos especialidades una en Salud y medio ambiente y la otra en Organización de empresas. Cabe destacar que en lo que respecta al primer año de la escolaridad media, el establecimiento cuenta con cinco divisiones de aproximadamente 35 alumnos cada una (dos en el turno mañana, dos en el turno tarde y una en el turno noche).

La escuela de gestión privada brinda servicios educativos de nivel inicial, primario y secundario, y se encuentra ubicada en un barrio alejado de la zona céntrica. Una de sus características idiosincráticas más destacadas es la pertenencia a una comunidad, que le ha dado origen. La mayoría de los alumnos, que asisten al establecimiento ha realizado su trayecto formativo anterior allí. Los alumnos pertenecen a una clase social media y alta. La institución cuenta con aproximadamente 200 alumnos y 70 profesores. Se trata de un establecimiento que

recibe subvención estatal, es decir, que es pública de gestión privada. La institución brinda las especialidades en Salud y medio ambiente y en Organización de empresas. En lo que respecta al primer año, el colegio cuenta con dos divisiones de aproximadamente 15 alumnos cada una.

Como puede apreciarse se trata de dos instituciones bastante disimiles en cuanto a su tamaño, población que alberga así como a la cantidad de profesionales del que dispone. Cabe destacar que el criterio de selección de los casos, ha tenido su fundamento en la posibilidad de realizar un estudio de tipo comparativo, considerando las formas de resignificación de una misma política, en diferentes realidades institucionales. Al respecto Sacristán dirá que “las grandes orientaciones en educación son marcos interpretativos y normativos que se plasman en significados muy diversos en las prácticas concretas”. (Gimeno Sacristán. J, 1996: 38).

### **La política educativa desde el meso nivel de análisis sociopolítico**

A los fines de analizar las tensiones propias entre los procesos de formulación y realización de las políticas educativas, se han recuperado los aportes teóricos de Bourdieu, P respecto al análisis de las prácticas sociales. Este autor plantea que lo social, existe de dos maneras, como estructuras sociales externas (la historia hecha cosa) y como estructuras sociales incorporadas (la historia hecha cuerpo). Para poder dar cuenta de las prácticas sociales, es necesario aprehender dialécticamente ambos sentidos: el sentido objetivo (de las estructuras sociales externas e independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes) y el sentido vivido (lo que los agentes se representan, piensan, creen y viven). El autor, construye su teoría en oposición a las formas tradicionales de comprensión de la realidad social basadas en el subjetivismo o en el objetivismo, el mismo articula ambas posiciones ofreciendo una perspectiva más compleja para analizar las prácticas. Al respecto sostiene, el conocimiento subjetivista se propone reflejar la experiencia vivida (sentido vivido) por los agentes que analiza, sus representaciones, sus creencias, sus pensamientos, sus sentimientos, sus visiones acerca del mundo y de las cosas del mundo. Pero no puede ir más allá de una descripción de esa experiencia, es decir, la relación existente entre las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas que genera (habitus). El objetivismo por su parte, se propone establecer regularidades objetivas, estructuras, leyes, sistemas de relaciones, que son independientes de las conciencias y de las voluntades individuales (sentido objetivo). Al no tener en cuenta las

representaciones, las percepciones, la experiencia vivida, tampoco puede dar cuenta del sentido del juego social, que se explica por la relación dialéctica entre esas regularidades objetivas plasmadas en estructuras, instituciones, etc y esas mismas realidades incorporadas a los individuos. (Bourdieu, 1997)

Asimismo y complementando esta mirada Stephen Ball sostiene

La complejidad y el alcance del análisis político – tanto cuando se aborda la acción del Estado (nivel macropolítico) como en los aspectos referidos a la práctica y los resultados (nivel micropolítico) excluye la posibilidad de explicaciones teóricas simples. Por el contrario, se plantea la necesidad de trabajar con una interrelación de teorías o “teorización combinada” (perspectiva pluralista) que capture las desordenadas realidades de influencia, presiones, dogmas, conveniencia, conflicto, compromiso, intransigencia, resistencia, error, oposición, pragmatismo que caracterizan el proceso político. (Ball. S, 1990 citado por Miranda Estela, 2011: 3)

A continuación y guiados por esta perspectiva teórico metodológica, se pondrán en tensión los sentidos construidos por la política desde el discurso oficial con los sentidos y estrategias desplegadas por los diferentes agentes educativos en cada contextos situacional, considerando los ejes de innovación propuesto por el programa ECC.

### **Articulación entre niveles y período de ambientación**

El propósito perseguido por estos dos eje de cambio, es facilitar el tránsito de los alumnos del último año del nivel primario al primer año de la escuela secundaria; ayudar a los niños a integrarse a la cultura escolar del nivel medio; integrar a los alumnos en nuevos grupos estableciendo vínculos fundantes entre ellos, con sus docentes y con la escuela; generar un espacio para el planteo y reconocimiento de experiencias y expectativas escolares de los alumnos que ingresan al primer año en las diferentes áreas y disciplinas curriculares; obtener información diagnóstica sobre el grupo de alumnos, que permita tomar decisiones futuras para el diseño y desarrollo curricular. Según se explicita en los documentos oficiales, las propuestas de

articulación interniveles se encontrarán a cargo de los directores de nivel (primario – secundario) los inspectores, subinspectores y los docentes. En el documento “Hacia una nueva identidad: Escuela centro de cambio” se considera a la articulación entre niveles como uno de los temas más relevantes de la agenda educativa, pensada como una estrategia orientada a la prevención del fracaso escolar. Al respecto se argumenta que la fragmentación de los sistemas educativos responde a la lógica misma de su constitución, donde en tiempos diferentes y con lógicas propias, se fueron conformando los niveles de escolaridad formal. Se sostiene que tanto los resultados educativos como los problemas de repitencia, desgranamiento, deserción demandan una reflexión conjunta ya que el fracaso escolar puede prevenirse y debe atenuarse. En tal sentido, llama la atención el concepto de “prevención” utilizado en la argumentación. Al respecto, da la sensación de que el fracaso escolar es considerado en analogía con a algún tipo de enfermedad o patología que se hace necesario prevenir. Esta afirmación, parece desconocer que los altos índices de repitencia y deserción escolar son una clara manifestación de las dificultades del sistema para constituir una escolaridad media inclusiva. Al respecto coincidimos con Tiramonti, G (2011) quién sostiene que separar, estandarizar, homogeneizar, diferenciar y excluir lo que no se adapta al molde, fueron los criterios a partir de los cuales se organizó la escuela secundaria moderna. En tal sentido consideramos que más que prevenir, lo que se encuentra en cuestión, es la función selectiva de la escolarización en este nivel. Tal y como nos recuerda Bourdieu, el fracaso escolar puede visualizarse como uno de los mayores éxitos del sistema educativo orientado a reproducir, mediante un mecanismo que oculta tal función, las desigualdades de origen social y en consecuencia la permanencia del status quo.

A los fines de favorecer los procesos de articulación interniveles en lo referido a los contenidos a enseñar, la propuesta incluye un “período de ambientación”, el que se desarrolla en todas las asignaturas correspondientes al primer año de la educación secundaria. La ambientación deberá desarrollarse durante las cuatro primeras semanas de clases y se encuentra orientada a la articulación entre los saberes adquiridos en el nivel primario y los nuevos saberes a incorporar en el nivel medio. Los lineamientos y orientaciones para este período, se exponen en los documentos provinciales denominados “Período de ambientación. Orientaciones para docentes”. Estos documentos prescriben en forma detallada actividades metodológicas y didácticas para trabajar en cada uno de los encuentros durante esta instancia. En todos los casos se parte de actividades de

tipo diagnóstica y de recuperación de conocimientos previos y posteriormente se propone el desarrollo de los contenidos específicos correspondientes a las asignaturas o áreas.

En las instituciones tomadas como unidades de análisis, el período de ambientación se significa de diversas maneras. En la institución de gestión privada tanto la articulación entre niveles como el período de ambientación tienen una duración de tres días y se desarrollan con antelación al inicio del ciclo lectivo, durante el mes de febrero. Estas instancias de trabajo son consideradas por la gestión como una “formalidad” a cumplimentar, porque así se encuentra prescripto en el programa provincial. Al respecto, creemos que los motivos que llevan a considerar a estos dispositivos como una formalidad, como una instancia prácticamente innecesaria, radica por un lado, en que la mayoría de los alumnos que asisten al nivel secundario, han realizado su primario en esa institución, por tanto la ambientación al establecimiento, la construcción de un sentido de pertenencia al mismo, así como el conocimiento de pares por parte del estudiantado, preexiste al ingreso a la escolaridad media. Por otra parte, la escuela ha desarrollado un plan de articulación de propuestas pedagógicas entre los diferentes niveles institucionales, mediante la incorporación de la figura de Coordinadores departamentales y areales. Estas figuras desarrollan su función de asesoramiento y coordinación tanto en el nivel inicial, primario y secundario, su rol es capacitar y asesorar a los docentes en lo que concierne a los contenidos a desarrollar en las clases así como mantener una secuencia y coherencia pedagógica en lo que respecta al desarrollo de los contenidos durante el pasaje por todos los años de la escolaridad (inicial, primario y secundario). Es así como el período de ambientación, destinado a recuperar conocimientos previos de los alumnos y nivelar los mismos, es considerado como una formalidad por parte de los actores institucionales. Al respecto, cabe mencionar aquí la afirmación realizada por la Vicedirectora en una de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo “...nosotros no le ponemos muchas fichas a este período de ambientación, y te lo voy a decir así, lo hacemos porque está prescripto y bueno...”

En lo que respecta a la institución de gestión estatal, hemos podido revelar una carencia y/o ausencia de propuestas orientadas a la articulación entre niveles. En esta institución tales proyectos se manifiestan como una “necesidad”. En tal sentido se considera que las acciones orientadas al tratamiento de esta problemática, no han sido seriamente desarrolladas en esta propuesta de innovación. Como se ha mencionado anteriormente, a esta institución acceden una gran variedad de alumnos provenientes de diferentes instituciones educativas de nivel primario de

la ciudad de Córdoba. Razón por la cual, los docentes del primero año de estudios se enfrentan al problema de la diversidad de trayectorias escolares previas. Al respecto, los profesores sostienen que la escuela no sólo recibe a una gran cantidad de alumnos de sectores sociales de bajos recursos sino también a una gran variedad de estudiantes, cuyas familias han emigrado a la Argentina, provenientes de países limítrofes tales como Perú y Bolivia. En tal sentido, para esta institución, favorecer los procesos de transición y generar proyectos tendientes a nivelar los conocimientos previos que los alumnos han adquirido en la escuela primaria, se manifiesta como una problemática preocupante y aún no abordada en profundidad, ni a nivel institucional ni por parte de la administración provincial. En lo que respecta al denominado “período de ambientación”, en esta institución, al igual que en la escuela privada, el mismo tiene una duración de tres días y se desarrollan con antelación al inicio del ciclo lectivo, durante el mes de febrero. Este eje de cambio del programa político, es de suma importancia para la institución, debido a que en estas instancias se trabaja en torno a la presentación y familiarización del alumnado, con el preceptor, sus pares, profesores, las autoridades institucionales.

Tal como hemos podido apreciar, las condiciones institucionales y los recursos tanto materiales como simbólicos con los que cada establecimiento cuenta condicionan objetivamente los modos que se ponen en práctica y se resignifican las propuestas de cambio. En relación con este punto coincidimos con los aportes de Sacristán, al afirmar que “Cada centro educativo representa una unidad organizativa y cultural diferenciada de las demás, sus singularidades son provocadas por las peculiaridades del contexto social en el que se ubica, los alumnos a los que atiende, el tipo de profesor de que dispone, el estilo de dirección que impera, sus pautas organizativas, las tradiciones asentadas por los medios de que dispone, el apoyo y las expectativas de los padres, etc. En tal sentido, los centros difieren unos de otros aunque obedezcan a patrones de configuración semejantes, aunque las estructuras y normas a las que se ajustan sean coincidentes” (Sacristán, 1996: 54). Se considera que el estudio del proceso de implementación de las políticas educativas en las diferentes realidades institucionales permite comprender algunos de los motivos o razones por los cuales para una de las instituciones la articulación interniveles se constituye una simple “formalidad”, mientras que en la otra se percibe como una “necesidad” postergada.

## **Reconfiguración del rol del preceptor**

En el marco del discurso oficial del Programa se plantea la necesidad de reconfigurar el rol del preceptor en el primer año de la escuela secundaria; para ello, dispone la existencia de un preceptor cada dos divisiones del primer año. Con esta medida, se intenta que los preceptores descompriman sus tareas administrativas y se orienten complementariamente a tareas asociadas a la contención de los alumnos y a la detección de las dificultades que puedan presentarse en el curso. Es decir, una figura más abocada al desarrollo de funciones de tipo tutorial.

Los sentidos construidos por los preceptores, en torno a las nuevas tareas, son claramente disímiles en las instituciones tomadas como unidades de estudio.

En el caso de la escuela de gestión privada, hemos podido detectar claramente, la constitución de una figura orientada a la configuración de un rol de tipo tutorial. En esta institución, los preceptores reciben cursos de capacitación destinados al trabajo específico en relación con este tipo de tareas. Por otra parte, todos los preceptores de la institución cuentan con formación pedagógica de algún tipo, lo que favorece la constitución de este tipo de rol. Otro de las condiciones objetivas, que posibilitan la constitución de esta figura institucional, es la cantidad de alumnos que el preceptor del primer año tiene a su cargo. En esta institución, el preceptor se encuentra a cargo de dos divisiones de aproximadamente 15 alumnos cada una. Consideramos que, la menor cantidad de alumnos por curso, facilita el conocimiento de cada uno de los estudiantes y sus problemáticas individuales y grupales. A su vez, esta situación genera la reducción de la cantidad de trabajo administrativo al compararlo con la cantidad de estudiantes por división en las instituciones públicas de la provincia. Cabe recordar aquí que la mayoría de los alumnos que ingresan al secundario en esta institución, han realizado allí sus estudios de nivel primario e incluso inicial, lo que facilita la información a la que el preceptor puede acceder en lo concerniente a las trayectorias escolares, las problemáticas que se puedan presentar en el curso, etc. En tal sentido este grupo de alumnos puede considerarse como bastante homogéneo, no sólo en lo que hace a sus trayectorias escolares compartidas, sino también por la clase social en las que se enmarcan (media – alta) y la comunidad de pertenencia.

En la institución estatal las condiciones en la que desempeña sus tareas el preceptor son objetivamente diferentes de las descriptas en el marco la institución privada. En este caso el preceptor se encuentra a cargo de dos divisiones de aproximadamente 35 alumnos cada una, es

decir, que el grupo de alumnos a cargo es el doble que en la institución privada, lo que supone el incremento de tareas de tipo administrativas y las escasas posibilidades de abocar sus actividades al seguimiento de las trayectorias escolares del alumnado. Por otra parte recordemos, que los estudiantes que ingresan a esta institución, a diferencia de la configuración del alumnado en la escuela de gestión privada, es muy heterogéneo. Los estudiantes han realizado su trayecto educativo de nivel primario en diferentes instituciones de la ciudad de Córdoba, lo que supone un mayor trabajo de indagación por parte el preceptor. Por otra parte, a nivel institucional no se desarrollan instancias de capacitación o formación orientadas a reconfigurar la figura tradicional del preceptor, es decir, aquella restringida a tareas de tipo administrativas y de control disciplinar. Al respecto podemos sostener que la institución de gestión privada ha logrado resignificar y apropiarse del los lineamientos del programa de cambio, en lo que respecta al rol del preceptor, no tanto por las condiciones que se han establecido desde el ámbito político para la materialización de la propuesta, sino por las condiciones con las que la escuela cuenta: tamaño, cantidad de alumnos, homogeneidad del grupo social al que atiende, preceptores con formación pedagógica así como por la decisión política-pedagógica por parte de la institución de fomentar este tipo de perfil, para el desarrollo de la cual, se destinan momentos o instancias de formación en servicio mediante charlas y talleres a cargo de especialistas, gestionando de esta manera las condiciones que hacen posible que la propuesta se materialice en las prácticas de estos agentes. Al respecto, Bolívar sostiene...

El cambio para que suponga una mejora debe generarse desde dentro, más que por mandato externo; y proponerse capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora. La institucionalización de innovaciones, lejos de ser un problema técnico, es dependiente del grado de congruencia/disonancia con la cultura escolar existente (Bolívar, 1996: 169).

Tal y como puede apreciarse la institución de gestión privada logra apropiarse y potenciar los procesos de innovación que recaen sobre las tareas a desarrollar por el preceptor del primer año de la escuela secundaria mediante la resignificación de la propuesta elaborada por el Ministerio de Educación provincial. En tal sentido, el criterio pedagógico en la selección de los preceptores en la institución así como los recursos propios invertidos en su capacitación, promueven el efectivo desarrollo de tareas de acompañamiento, seguimiento de las trayectorias escolares por parte de los preceptores así como la interiorización con las particularidades de las

nuevas culturas juveniles. Cabe preguntarse entonces por las razones del éxito en la asunción de tareas de tipo pedagógicas asumidas por el preceptor en el marco de la institución de gestión privada así como los motivos de la permanencia de un enfoque administrativo tradicional, en el rol asumido por el mismo en la institución de gestión pública analizada. En el caso de esta última y debido a la cantidad de trabajo administrativo que supone la tarea, nos preguntamos si es posible y conveniente adjudicarle a este rol este nuevo tipo de funciones? Nos atrevemos a afirmar que en estos casos se torna imprescindible la presencia de una nueva figura institucional tal como tutor o coordinador de curso capacitado y abocado a desarrollar las funciones específicas que este tipo de tarea demanda.

### **Adaptaciones curriculares: disciplinariedad, interdisciplinariedad e integración**

El Programa ECC propone modificaciones en algunos aspectos del formato curricular tradicional, mediante la incorporación de espacios curriculares de tipo areal en Ciencias Sociales, Naturales y Artística, orientados a contrarrestar la tradicional atomización de los contenidos escolares. Al respecto y para la configuración de tales espacios, en las orientaciones curriculares se propone una articulación entre formatos disciplinares e interdisciplinares.<sup>1</sup>

En lo que respecta al espacio “Ciencias Sociales”, el documento producido por el Ministerio recomienda tanto temas como actividades didácticas secuenciadas por días de encuentro para desarrollar con el alumnado durante el período de ambientación. En los mismos se propone el desarrollo de un tema que posibilite la articulación de las disciplinas involucradas en el espacio. Los temas sugeridos son: realidad social, organización de la sociedad, categorías de espacio y tiempo, paisajes, representaciones cartográficas. El material, se encuentra destinado a los profesores de Geografía e Historia. Se sostiene que, si bien la historia y la geografía mantienen su especificidad en tanto campos de conocimiento con lógicas de explicación y de producción propias, el entramado conceptual específico de cada una de ellas facilitará la articulación. En tal sentido se asevera que las disciplinas científicas que integran el campo de las Ciencias Sociales, tienen diferencias entre sí que conviene tener presentes con el fin de aprovechar al máximo su

---

<sup>1</sup> Como se señala en los capítulos anteriores, en la prescripción de organización de los espacios areales, se sugiere destinar horas cátedra al desarrollo específico de las disciplinas, a través de la modalidad de organización de la enseñanza “tutoría disciplinar” así como horas cátedra orientadas a la articulación de contenidos, mediante modalidades de “cátedra compartida o tutorías disciplinares integradas. (Ver Capítulo IV)

potencialidad educativa (...) se trata de tener en cuenta las contribuciones específicas de cada disciplina científica, sus conceptos, procedimientos, actitudes y en general, sus perspectivas de análisis sobre la realidad y de ponerlos al servicio de la formación de los alumnos, es decir, al servicio de unos objetivos educativos<sup>2</sup>. Como mencionamos en el apartado anterior, el área de Ciencias Sociales cuenta con una carga horaria total de 6hs cátedras semanales. En otro de los documentos, se sugiere la siguiente organización del espacio curricular: Un espacio de integración curricular de 2 hs cátedra, siendo las 4 hs restantes destinadas a trabajos prácticos y de tutoría específica del área. Se especifica también que por contar este espacio con dos docentes a cargo se prevé un módulo de 40 minutos destinado a trabajar la modalidad de cátedra compartida<sup>3</sup>.

En lo concerniente al Espacio Curricular Integrado, “Ciencias Naturales”, el documento diseñado por el Ministerio, se encuentra destinado a los profesores de Física, Química y Biología. En el mismo, se propone al igual que en el Espacio de Ciencias Sociales, un trabajo integrado a partir de considerar, que una enseñanza actualizada de las disciplinas que conforman las Ciencias Naturales intentará superar las visiones fragmentadas y descriptivas de los conocimientos científicos. Se sostiene, que la enseñanza de la química, la física y la biología dentro de un campo de conocimientos compartidos, deberá focalizarse al intercambio de ideas dirigido hacia la integración de conceptos, teorías, procedimientos, actitudes y modelos que superen los estereotipos, a su vez se aclara que, cada disciplina tiene su propio objeto de estudio y una mirada particular de los fenómenos; sus integraciones al igual que los procedimientos y actitudes de las ciencias, facilitan la construcción conjunta del área. En tal sentido e insistiendo sobre la especificidad disciplinar afirman que cada campo de saberes aporta algo diferente a lo que ve el otro de una misma porción de la realidad y en conjunto proponen la explicación de los fenómenos, hechos o situaciones problemáticas, conservando cada uno de ellos su especificidad como objeto de estudio. Para el período de ambientación se propone el desarrollo de actividades didáctico-metodológicas en torno a los siguientes temas: Modo de trabajo de los científicos, las ciencias naturales en la sociedad, laboratorio formas de trabajo y normas de seguridad, materiales, sistemas, cambios y energía. En este caso, el espacio areal, cuenta con una carga

---

<sup>2</sup> Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Nivel Medio. Escuela Centro de Cambio. 2006. (Ver material Anexo I)

<sup>3</sup> Propuesta de innovación para el primer año del CBU - totalidad de las divisiones del sistema - . S/F. (Ver material Anexo I)

horaria de 6hs cátedra. En otro de los documentos oficiales, se sugiere la organización de dicho espacio de la siguiente manera: Un espacio curricular integrado de 2 horas, quedando las cuatro horas restantes afectadas a trabajos prácticos y tutoría específica del área.<sup>4</sup>

En lo que respecta al Espacio Curricular Integrado, “Educación Artística”, el material se encuentra destinado a los profesores de Música, Teatro y Plástica. Se considera que la enseñanza de las artes requiere generar instancias de integración entre las disciplinas que la conforman. La integración, no implica perder la especificidad de las disciplinas intervinientes, sino la posibilidad de establecer una red de significaciones más amplias para la atención de un hecho, de un objeto de estudio, de un fenómeno, en el cual las distintas disciplinas aportan al marco de la producción teórico práctica. Para el período de ambientación se sugieren actividades didácticas para el desarrollo de los siguientes temas: representación y simbolización de lenguajes artísticos: códigos, símbolos. Signos, sintaxis de los lenguajes artísticos. Interacción de lenguajes artísticos: plástico, musical, auditivo, gestual, corporal, teatral. Cabe destacar que este espacio cuenta con dos horas cátedras semanales. En lo que respecta a la organización de la enseñanza, uno de los documentos oficiales consultados propone el desarrollo de la modalidad de cátedra compartida durante todo el período lectivo, con proyectos integrales que respeten la especificidad de cada asignatura involucrada.<sup>5</sup>

Como puede observarse en la propuesta de innovación, las disciplinas no pierden su especificidad, sino que en todos los casos se intenta que cada una aporte a la resolución de una problemática. Podemos conjeturar, entonces, que el diseño de esta propuesta manifiesta un intento de lograr mayor aportes entre las disciplinas que configuran un campo de conocimientos afín, en tal sentido puede comprenderse como una tentativa de cambio curricular orientado por un enfoque de tipo interdisciplinar. Cabe preguntarse entonces ¿Cómo se concretizan o ponen en práctica estas innovaciones en las instituciones seleccionadas como caso?

En institución de gestión privada los agentes institucionales recuperan la propuesta de innovación resignificándola y adaptándola creativamente a su contexto institucional. Es así como, en el caso de las áreas de Ciencias Sociales y Naturales, la institución decide reacomodar la carga horaria de los profesores, de manera que sea sólo un profesor el que se encuentra a cargo del

---

<sup>4</sup> Propuesta de innovación para el primer año del CBU - totalidad de las divisiones del sistema - . S/F. (Ver material Anexo I)

<sup>5</sup> Propuesta de innovación para el primer año del CBU - totalidad de las divisiones del sistema - . S/F (Ver material Anexo I)

espacio areal y no dos o tres como ha sido el caso de la mayoría de las instituciones que han implementado el programa. Lo que ha impactado positivamente en el proceso de transición de un nivel educativo a otro, ya que el espacio areal asignado a un solo docente genera una mayor continuidad entre la organización del contenido escolar en el nivel primario y en el primer tramo de la escuela secundaria.

Esta decisión ha sido tomada por el equipo directivo de la institución junto a los coordinadores de las áreas afectadas, lo que en la institución se denomina como “gestión ampliada”.

Al respecto Bolívar explicita “las actitudes, asunciones y creencias del profesor - y *podríamos agregar las de todo el centro, principalmente las de los directores y coordinadores* - hacia la innovación curricular van a redefinir, resistir y en cualquier caso reconstruir los cambios propuestos”. (Bolívar, 1996: 169). Decimos que la institución logra realizar una resignificación e incluso reestructuración de la propuesta original, ya que en la mayoría de los espacios areales no sólo se plantea una mayor articulación entre los contenidos, sino una integración de los mismos, a través de la presencia de un solo docente. En estos espacios, las disciplinas que lo conforman, ven borrados sus límites y se trabaja en torno a ideas, temas y proyectos en los que no es posible visualizar qué contenido responde a qué disciplina. Este tipo de organización del contenido escolar se desarrolla en el marco de los espacios de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, no así en el caso de Educación Artística, el que se constituye utilizando un criterio de organización de la enseñanza, más asociado al enfoque disciplinar, ya que en el marco de este espacio areal conviven dos materias (música y plástica) que tienen escasos puntos de encuentro entre sí. En relación a este punto Graciela Frigerio, sostiene que...

...las escuelas siempre significaron las propuestas macropolíticas educativas, ya que las mismas tradujeron las propuestas; las interpretaron; las quebraron; encontraron en ellas intersticios insospechados sobre los que desplegaron su autonomía; las momificaron; las fetichizaron; las balcanizaron; las superaron, aprovechando sus potencialidades (...) no sólo las medidas en sí ( reformas curriculares o estructurales) son las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas) (Frigerio 2000, 5)

En lo que concierne a la institución de gestión estatal, ésta ha llevado adelante un proceso de cambio curricular instrumentando o materializando las prescripciones y regulaciones del programa escuela centro de cambio. En este caso, mientras que el programa propone la promoción de espacios tendientes a la interdisciplinariedad, la estructuración y organización de los espacios se presenta de maneras diferenciadas, manteniendo en común la permanencia de formatos disciplinares. En el caso de la Ciencias Naturales, se manifiesta un intento hacia el trabajo en torno a propuestas interdisciplinares entre las profesoras de Biología y Química, quienes comparten el dictado de sus clases – mediante el formato de cátedra compartida - mientras que el profesor de física, desarrolla sus clases por separado – mediante el formato de tutoría disciplinar - . En lo que respecta al espacio de Ciencias Sociales, los profesores destinan la mayoría de sus horas al trabajo en torno a la disciplina en cuestión sea esta historia o geografía, aunque parte de sus horas cátedra (2hs cátedra semanales) son destinadas al trabajo bajo el formato de cátedra compartida. En el caso de Educación Artística, es donde en mayor medida se visualiza la organización de un espacio interdisciplinar. Es así como a rasgos generales se puede apreciar, que esta institución, se ha apropiado muy lentamente de los nuevos formatos de organización de la enseñanza propuestos, y si bien se visualizan algunos intentos de lograr mayores conexiones entre las disciplinas, el formato de organización disciplinar de la enseñanza mantiene una fuerte presencia al momento de impartir los contenidos a enseñar. Terigi recuperando a Feldman sostiene que las tentativas de innovación de las prácticas de enseñanza y de los modelos pedagógicos, tal sería el caso de los formatos de cátedra compartida, se resuelven en las instituciones mediante estrategias que tienden a reproducir las modalidades de transmisión tradicionales. La que pone de manifiesto no sólo las restricciones organizacionales que condicionan las posibilidades de innovación en las prácticas sino también la ausencia de producción de tipo didáctica que orienten a los profesionales en nuevos formatos pedagógicos de organización y transmisión del contenido escolar. (Terigi, 2010).

Uno de los principales interrogantes, que se podrían plantear con relación a la constitución de espacios areales para el primer año de la escuela secundaria, es si éstos son diseñados con la intención de favorecer el pensamiento integral, crítico y reflexivo de los alumnos mediante el trabajo pedagógico de los contenidos en torno a temas y problemas, ideas, etc, tal como sostienen aquellos teóricos que defienden la necesidad de incorporar formatos curriculares interdisciplinares e integrados como alternativa a la organización disciplinar del

contenido a enseñar o si en realidad el cambio curricular ha tenido como fundamento el despliegue de una estrategia simplista, destinada a la reducción de los espacios curriculares, fomentando de esta manera la transición del nivel primario al nivel medio y disminuyendo los altos índices de repitencia y deserción en este año de estudio. De ser este último el caso, sostenemos que se trata de una estrategia simplista y focalizada que estaría fomentando el acceso al nivel medio de enseñanza pero no la efectiva permanencia en este tramo de la escolarización obligatoria.

### **La doble cara de la innovación: Estructura objetivas y culturas institucionales**

Como hemos podido apreciar las formas de significación de la propuesta, los recursos con los que cuenta cada institución para materializar e institucionalizar los cambios curriculares prescriptos son desiguales. En tal sentido, consideramos que los casos seleccionados manifiestan la heterogeneidad de condiciones (recursos materiales, población que asiste, profesionales, etc) de las instituciones educativas, como síntoma de la fuerte segmentación del sistema educativo argentino<sup>6</sup>.

Se considera que la escuela privada, está cuenta con recursos económicos, organizacionales y humanos capacitados para pensar, organizar y llevar a la práctica esta propuestas de innovación educativa, mientras que en la institución pública sólo cuentan con los dispositivos previstos por el Ministerio de Educación Provincial. Una de las mayores problemáticas que ha presentado la puesta en marcha de los cambios radica en la ausencia de tiempos y espacios para que los profesores puedan elaborar una propuesta de trabajo

---

<sup>6</sup> El análisis de los casos seleccionados también ha permitido manifestar mediante la recuperación de instituciones con características diversas, la complejidad en la configuración del sistema educativo y la diversidad de circuitos educativos a los que pueden acceder los alumnos. En tal sentido esta investigación permite corroborar la existencia de un sistema educativo fuertemente segmentado en relación con las clases sociales a las que va dirigida la propuesta educativa, el tipo de institución así las profundas desigualdades de recursos materiales y humanos de los que cada institución dispone. Al respecto, Krüger (2010) sostiene que “La Segmentación del Sistema educativo, implica que el mismo está dividido en circuitos de calidad diferenciada, entre los cuales los estudiantes se distribuyen en función de su nivel socioeconómico de pertenencia. Quienes se ven más desfavorecidos en el plano socioeconómico se insertan en los segmentos de menor calidad, con las consecuentes desventajas en términos de permanencia y rendimiento. Los estudiantes provenientes de un contexto más privilegiado asisten a los centros más prestigiosos, beneficiándose de su propio capital cultural, de un efecto de pares positivo, de acceder a los mejores docentes y recursos materiales”.

colaborativo. En lo que respecta a las dificultades para la modificación de la organización de la enseñanza, consideramos que esta situación no debe quedar restringida a las capacidad, predisposición o voluntad de los docentes para aceptar las innovaciones sino que tienen directa relación con las condiciones de posibilidad, que, como hemos podido apreciar no han sido enteramente garantizadas por la administración provincial, tales como la incorporación de espacios y tiempos institucionales para el acuerdo entre los docentes involucrados, procesos de capacitación sostenidos a lo largo del tiempo, designación de docentes por cargo, incorporación de nuevos recursos humanos, entre otras, imprescindibles para sostener, orientar y promover una innovación de este tipo. Al respecto, coincidimos con la mirada de Almandoz y Vitar (2008) quienes afirman...

“las prácticas de acciones innovadoras en el ámbito escolar no depende solamente de la voluntad de cambio de los sujetos en el plano local. La existencia de factores que obstaculizan el surgimiento y mantenimiento de acciones innovadoras en las escuelas, muestra la necesidad de identificar y transformar determinados condicionantes en los diferentes niveles de la administración y gestión de los sistemas educativos” Almandoz y Vitar (2008: 39 – 40).

Al respecto Hargreaves y Fullán aseveran...

...la existencia de modelos ejemplares de trabajo en equipo en algunas escuelas, *tal como hemos podido comprobar en la institución de gestión privada*, no significa que las reglas de esta modalidad de trabajo se puedan establecer tan fácilmente en otras. De hecho el análisis de las investigaciones existentes en este ámbito, indica que el trabajo en equipo suele prosperar en ambientes de clase media, donde los recursos son superiores, los ambientes laborales más propicios; el personal más cuidadosamente seleccionado, y donde hay más esperanza y confianza en las posibilidades de realización. (Hargreaves y Fullán, 1999: 40).

En tal sentido, consideramos que los cambios prescriptos intentan establecerse en las instituciones, descuidando tanto los cambios estructurales que se deben realizar para que éstos sean viables así como el aparente olvido de la cultura escolar de las instituciones, en tanto que históricos modos de hacer, trabajar y pensar las prácticas educativas así como el aparte desconocimiento de la configuración de un sistema educativo segmentado con instituciones que afrontan con desiguales condiciones los cambios prescriptos. Desde la perspectiva de Frigerio (2000) tomar en consideración “el lugar de la escuela” significa analizar los diferentes modos en que los procesos de reforma tienen en cuenta o por el contrario, desconocen, desestiman o

minimizan las culturas institucionales como variables importantes. En tal sentido si las reformas no hacen del cambio de valores, representaciones, creencias, normas, reglas del juego institucional un eje central de sus proposiciones, discursos y acciones; en fin, si ellas se reducen a una perspectiva exclusivamente técnica, entonces están llamadas a provocar “un cambio por el cambio mismo”, o tal como lo califica Sarason citado por Beltran Llavador (2006) un “efecto fachada” en la que la institucionalización de la innovación sea apenas una ilusión, lo que tiene lugar cuando bajo la apariencia de un cambio estructural, no ha tenido lugar el cambio cultural correspondiente. En estos casos se encontrará en jaque el potencial transformador de las propuestas de cambio o reforma.

### Referencias bibliográficas

- ALMANDOZ. M. R y VITAR. A (2008): “Caminos de innovación: las políticas y las escuelas” En *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*, Santillana, Buenos Aires.
- BEANE. J (2005): *La integración del curriculum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia Secretaría General y Técnica/Morata.
- BELTRAN LLAVADOR. F (2006): “La comprensividad como principio político del curriculum común” En *La gestión escolar de los cambios del curriculum en la enseñanza secundaria*, Miño y Dávila, Madrid.
- BERNSTEIN. B (1996): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- BOURDIEU. P (1997): *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- BOLIVAR. A (1996): “Cultura escolar y cambio curricular” En *Revista Bordón*, Sociedad Española de Pedagogía, 48 (2). pp 162 – 177.
- FRIGERIO. G (2000): ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Ponencia presentada En *Seminario: perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*, 23 al 25 de agosto de 2000, UNESCO, Santiago de Chile.
- HARGREAVES. A (2003): *Replantear el cambio educativo, Un enfoque innovador*, Amorrortu, Buenos Aires
- KRUGER. N (2010) “La Segmentación Educativa en Argentina: Exploración Empírica en Base a PISA 2009”. Artículo s/d.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, (2006), “Período de Ambientación”. Orientaciones para docentes. Anexo II. Escuela Centro de Cambio. Córdoba.
- \_\_\_\_\_, (2006), “Nivel Medio. Hacia una nueva identidad”. Escuela Centro de Cambio. Córdoba.
- \_\_\_\_\_, (2006), “La articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo”. Escuela Centro de Cambio. Córdoba.,
- GIMENO SACRISTAN, J (1996): *La transición a la escuela secundaria*. Morata, Madrid
- TERIGI. F (2006), “Los cambios en el curriculum de la escuela secundaria ¿Por qué son tan difíciles?” En PRELAC: El curriculum a debate N 3, Santiago de Chile. pp. 158-165
- TERIGI, F (2006): “Tres problemas para las políticas docentes” Artículo presentado En *Encuentro Internacional “La docencia ¿una profesión o un riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, Uruguay
- TIRAMONTI. G (dir) (2011): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, HomoSapiens, Buenos Aires.
- TORRES, J (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid, Morata.