

Innovaciones curriculares y organizacionales en el nivel medio en Córdoba: Programa Escuela Centro de Cambio

Esta ponencia se propone socializar y difundir algunas de las conclusiones de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional de Córdoba, la que toma como objeto de estudio las políticas educativas orientadas a la generación de innovaciones curriculares y organizacionales en el nivel medio de enseñanza mediante el diseño de programas y proyectos de intervención estatal. En esta oportunidad se ha tomado como recorte empírico un Programa diseñado durante el año 2004 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba denominado “Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad” (ECC). Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio coordinado por la Mgter. Silvia Kravetz y la Mgter. Alejandra Castro, denominado “Políticas de Inclusión educativa” e inscripto en el área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

La investigación 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. Se plantean como objetivos comprender y explicar los procesos de implementación del Programa 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. El estudio es descriptivo y de carácter cualitativo: en él se recuperan aportes teóricos provenientes del campo de la sociología de la educación así como del campo pedagógico - curricular, basados en las contribuciones de autores como Bourdieu. P, Bernstein. B, Popkewitz. T, Beane. J y Hargreaves. A.

Sobre el Programa Escuela Centro de Cambio (ECC)

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, el que 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; nueva configuración del rol de los preceptores e integración curricular, mediante la constitución de espacios areales (Ciencias Sociales, Naturales y Educación Artística).

Tal y como se mencionó, a los fines de este estudio se han seleccionado dos instituciones como unidades de análisis: una de gestión pública y otra de gestión privada. A continuación se realizará una breve descripción de los diferentes contextos institucionales para posteriormente, analizar las formas de apropiación o resignificación de la propuesta, focalizándonos en la constitución de los espacios de integración curricular prescriptos.

Caracterización de las instituciones educativas

La escuela pública seleccionada, se encuentra ubicada en la zona céntrica de la ciudad alberga aproximadamente a 700 alumnos de clase media – baja y cuenta con aproximadamente 200 profesores. Se trata de un IPEM (Instituto Provincial de Enseñanza Media) que brinda servicios educativos en el nivel secundario. La institución recibe un alumnado que ha egresado de diversas instituciones primarias públicas de la ciudad. Cabe destacar que, en lo que respecta al primer año de la escolaridad media, el establecimiento posee 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 colectividad que le ha dado origen. La mayoría de los alumnos que asisten al establecimiento, ha realizado su trayecto formativo previo (inicial, primario) en dicha institución. 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 público de gestión privada. En lo que respecta al primer año, el colegio posee dos divisiones de aproximadamente 15 alumnos cada una.

Como puede apreciarse se trata de dos instituciones bastante disimiles en cuanto a su tamaño, población a la que alberga así como a la cantidad de profesionales del que dispone. 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 regulación política, en diferentes realidades institucionales. Al respecto Sacristán dirá... “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 una perspectiva Postestructuralista

A los fines de analizar las tensiones entre los procesos de formulación y concreción de las políticas educativas, se han recuperado los aportes teóricos de Pierre Bourdieu con 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 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. 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).

Otro de los teóricos de referencia para el estudio de las reformas e innovaciones educativas es Thomas Popkewitz, quién entiende a las políticas educativas como parte del proceso de regulación social. Este autor, utiliza el término regulación para resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplinamiento social de la capacidad de los individuos, en la medida en que el poder limita y reprime las prácticas sociales; es así como podemos considerar a las estructuras objetivas como pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que facilitan la comprensión y la práctica en el mundo. (Popkewitz, 1994: 14-15). El estudio de las estructuras objetivas externas, supone la identificación de los supuestos de partida y las reglas no necesariamente reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana, que sin embargo configuran la práctica. A pesar de que la estructura es un condicionante para la acción, este autor al igual que Bourdieu, plantean una perspectiva de análisis relacional en la que los cambios son posibles, debido al margen de autonomía que portan los actores y

agentes al momento de tomar decisiones sobre el rumbo de las políticas. Popkewitz ha denominado a este tipo de análisis como “Postestructural”. En tal sentido argumenta que la vida social se constituye en analogía a un texto que puede leerse de muchos modos, lo que dependerá de la relación dinámica entre el texto, el autor y el público.¹ En el caso de Bourdieu, el tipo de análisis relacional propuesto, tiene la intencionalidad de superar las perspectivas objetivistas y subjetivistas, bajo una modalidad que el autor define como “Estructural – Constructivista” (Bourdieu, 1988: 127).

Asimismo y complementando esta mirada Stephen, Ball expresa... “el análisis de políticas exige una comprensión basada no en lo general o local, macro o microinfluencias, sino en las relaciones de cambio entre ellos y en sus interrelaciones... En síntesis, requiere de una perspectiva postestructuralista” (Ball. S, 1998 citado por Mainardes Jefferson, 2006: 56).

A continuación y guiados por esta perspectiva teórico metodológica, se pondrán en tensión los sentidos asignados a la política desde el discurso oficial con las reinterpretaciones, decodificaciones de la política y estrategias desplegadas por los diferentes agentes educativos en lo que respecta a las innovaciones curriculares propuestas.

Nuevos formatos curriculares: ¿disciplinariedad, interdisciplinariedad o integración?

El Programa ECC propone modificaciones en algunos aspectos del formato curricular tradicional (basado en un modelo organizacional y pedagógico disciplinar) mediante la incorporación de espacios curriculares de tipo areal orientados a contrarrestar la tradicional atomización de los contenidos escolares. Al respecto se propone la constitución de *Espacios Curriculares Integrados*. Estos espacios abarcan las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística, en ellos se prevé una transformación de organización de la enseñanza, a partir del desarrollo de tres modalidades de transmisión de los contenidos así como nuevas formas de disposición de las horas cátedra de los docentes: *desarrollo disciplinar integrado, tutoría disciplinar y cátedra compartida*. La modalidad de organización de estos espacios, supone que se jerarquicen y reorganicen los contenidos en torno a ejes centrales de las disciplinas involucradas, lo que implica instaurar una nueva forma de trabajo cooperativo entre los docentes, a partir de la institucionalización de estas tres estrategias de

¹ Popkewitz plantea una perspectiva de análisis relacional en la que se superan las miradas extremas, tanto el punto de vista relacionado con perspectivas deterministas como las perspectivas voluntaristas. Al respecto sostiene...” La atención excesiva a las estructuras, en cuanto a objetos discretos produce una representación del mundo consistente y sin cambios (determinismo), pero centrarse excesivamente en los actores como iniciadores del cambio supone un error en sentido opuesto: produce una teoría voluntarista del cambio que, por una parte, es individualista y por la otra caracteriza al cambio a través de acciones o fuerzas intencionadas.

organización de la enseñanza. Para la concreción de esta propuesta, el Ministerio de Educación elaboró variados materiales de trabajo, destinado a los docentes involucrados en estos espacios.²

A continuación y considerando las prescripciones del discurso oficial, desarrollaremos cada una de las modalidades propuestas.

La modalidad “**Desarrollo Disciplinar Integrado**” se considera como una estrategia pedagógica que trabaja a partir de ejes o núcleos que integran a las disciplinas involucradas en el espacio curricular, lo que implica establecer una red de significaciones más amplia para la atención de un hecho, objeto de estudio, fenómeno para lo cual las distintas disciplinas aportan desde su marco epistemológico. En los documentos analizados³ se explicita que la justificación más genuina de un curriculum integrado significa un esfuerzo por conectar conocimientos provenientes de diferentes campos disciplinares en orden a proporcionar una experiencia de aprendizaje más significativa y globalizada para el alumno que aprende. La falta de una cultura integrada en los alumnos, que han permanecido largo tiempo en la institución escolar, es el reflejo de un aprendizaje adquirido en compartimentos estancos sin relación recíproca, lo que se traduce en un aprendizaje válido para responder a las exigencias y ritos de la institución escolar pero mucho menos para obtener visiones complejas del mundo y la cultura que los rodea. Citando a Basil Bernstein se asevera que la separación nítida entre conocimientos por disciplinas, aisladas unas de otras dentro de su especialidad, o la débil conexión entre conocimientos disciplinares, tiene como efecto indirecto el obstáculo para la conexión de los saberes con el sentido común, con las particularidades de los contextos sociales y culturales singulares, con la experiencia e idiosincrasia de cada alumno o grupo de alumnos. El código integrado es más propicio a tolerar y a fomentar la diversidad que el código mosaico; esto es así porque el conocimiento especializado queda liberado de toda relación con lo particular, con lo local, con cualquier otra lógica que no sea la ordenación interna de los contenidos de la disciplina. El enfoque que bajo esta modalidad predomina es el de la interdisciplinariedad.

Otra de las modalidades es la “**Tutoría Disciplinar**”. Ésta se constituye en una estrategia de enseñanza centrada en los procesos de comprensión de las disciplinas, estrategia metodológica que facilita al alumno la familiarización y apropiación progresiva de

² Documento: “Fortalecimiento de la Escuela Media. Escuela Centro de Cambio. Adecuaciones curriculares para el Primer año del CBU. Ciencia Naturales (biología, física y química)”, 18 de noviembre de 2005.

Documento: “Fortalecimiento de la Escuela Media. Escuela Centro de Cambio. Adecuaciones curriculares para el Primer año del CBU. Educación Artística”, 18 de noviembre de 2005.

Documento: “Fortalecimiento de la Escuela Media. Escuela Centro de Cambio. Adecuaciones curriculares para el Primer año del CBU. Ciencias Sociales (historia – geografía)”, 18 de noviembre de 2005.

Documento “Nivel Medio: Hacia una nueva Identidad. Documento Anexo versión preliminar”. Escuela Centro de Cambio. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2006.

³ *Ibidem*

conceptos nucleares y del discurso propio de cada disciplina. En el uno de los documentos oficiales a los que hemos tenido acceso se explicita que la tutoría disciplinar se sustenta en la orientación, escucha y asesoramiento que los alumnos necesitan para desarrollar capacidades, habilidades y posibilidades considerando sus características individuales. En este espacio los docentes deben asesorar a los estudiantes, ya sea de forma individual, conjunta o alternativa según requieran las contingencias de las temáticas abordadas y las necesidades del grupo. Entre los objetivos de esta estrategia se mencionan: acompañar y favorecer el tránsito de los alumnos al nivel medio estimulando el desarrollo de competencias cognitivo-afectivas que favorezcan su autoestima, los procesos de madurez personal y la construcción de su identidad, construir espacios que potencien y prolonguen las oportunidades de la buena enseñanza para todos los alumnos; brindar asesoramiento y orientación a los alumnos previniendo la deserción y el fracaso escolar, entre otras⁴.

Al respecto un funcionario del Ministerio de Educación Provincial nos comenta...

La tutoría disciplinar implica que el profesor en esas horas en vez de avanzar en el dictado regular de cátedra o en contenido va a sostener o tratar de ayudar a los chicos a recuperar lo que venían viendo. Como ser en Ciencias Naturales que tenían 2hs, 2hs y 2hs. Un docente daba dos horas de los contenidos, otro hacía la parte práctica que normalmente entre práctica y teoría se podría estar trabajando como cátedra compartida y el tercer docente hacía la parte de la tutoría disciplinar, trabajar con los chicos, recuperar aquello que no habían comprendido, tratar de apoyarlos disciplinariamente." (Funcionario del Ministerio de Educación Provincial).

Por último la **“Cátedra Compartida”** se constituye en una modalidad de organización de la enseñanza que permite integrar diversos enfoques epistemológicos correspondientes a dos o más disciplinas; la misma supone la generación de espacios en donde los profesores de las distintas disciplinas comparten sus actividades frente a los alumnos desde una propuesta que se lleva adelante a través de estrategias previamente coordinadas por los mismos. El propósito es incentivar a través de estos espacios de enseñanza y aprendizaje la puesta en marcha de una propuesta pedagógica que facilite a los estudiantes articular, en el hacer, los contenidos curriculares y a los docentes intercambiar enfoques y metodologías. Al respecto un funcionario del Ministerio de Educación Provincial comenta...

Lo difícil es conjugar es integrar los contenidos, las metodologías, los criterios de evaluación, donde se viera que es un solo espacio y no dos espacios sumados y eso es lo que más cuesta, encontrar los recursos humanos para que se trabaje de esta forma.

⁴ Ibídem

En lo que a las formas de disposición de las horas cátedra de los docentes involucrados en el Programa de innovación se sugieren las siguientes opciones o alternativas.

Para el Área de Ciencias Sociales, se proponen dos opciones de abordaje.

Primera opción

<i>Formato</i>	<i>Hs cátedra</i>	<i>Profesor a cargo</i>
Espacio disciplinar integrado	2hs cátedra	Profesor de Geografía
Espacio disciplinar integrado	2hs cátedra	Profesor de Historia
Cátedra compartida y tutoría disciplinar	1hs cátedra	Profesor Historia y Geografía

Segunda alternativa

<i>Formato</i>	<i>Hs cátedra</i>	<i>Profesor a cargo</i>
Espacio disciplinar integrado	1hs cátedra	Profesor de Geografía
Espacio disciplinar integrado	1hs cátedra	Profesor de Historia
Cátedra compartida y tutoría disciplinar	2hs cátedra	Profesor de Historia y Geografía

Para el caso del Área de Ciencias Naturales se presentan tres alternativas.

Primera opción

<i>Formato</i>	<i>Hs cátedra</i>	<i>Profesor a cargo</i>
Espacio disciplinar integrado	2hs cátedra	A cargo de un profesor (Ej Biología)
Cátedra compartida y tutoría disciplinar	2hs cátedra	A cargo de dos profesores (Ej profesores de Física y Química)

Segunda alternativa

<i>Formato</i>	<i>Hs cátedra</i>	<i>Profesor a cargo</i>
Espacio disciplinar integrado	2hs cátedra	A cargo de uno de los profesores (Ej Biología)
Espacio disciplinar integrado	1hs cátedra	A cargo de otro de los docentes (Ej Física)
Cátedra compartida y tutoría disciplinar	2hs cátedra	A cargo de dos profesores (Ej Física y Química)

Tercera opción

<i>Formato</i>	<i>Hs cátedra</i>	<i>Profesor a cargo</i>
Espacio disciplinar integrado	1hs cátedra	Profesor de Biología
Espacio disciplinar integrado	1hs cátedra	Profesor de Física
Espacio disciplina integrado	1hs cátedra	Profesor de Química
Cátedra compartida y tutoría disciplinar	2hs cátedra	A cargo de los tres profesores (Física, Química y Biología)

En lo que respecta a la organización de la enseñanza para el Área de Educación Artística, en los documentos consultados se sugiere la siguiente disposición de las horas cátedra.

<i>Formato</i>	<i>Hs cátedra</i>	<i>Profesor a cargo</i>
Espacio disciplinar integrado	1hs cátedra	Profesor de Plástica
Espacio disciplinar integrado	1hs cátedra	Profesor de Música o teatro
Cátedra compartida y tutoría disciplinar	1hs cátedra	A cargo de los dos profesores

El documento de referencia aclara que en el caso de que haya un solo profesor a cargo del espacio, el mismo las destinará al desarrollo de Tutoría disciplinar, experiencias prácticas e integración disciplinar. Aquí no se especifica la carga horaria pero cabe suponer que se destinarán las 4hs cátedras prescriptas.

Como puede apreciarse, en la mayoría de los casos las nuevas modalidades de organización del trabajo docente y de transmisión de los contenidos escolares, generan una reducción del tiempo de instrucción, el que varía de 1 y 2hs cátedras. Lo que se produce por la necesidad de compartir el espacio áulico en las instancias de cátedra compartida. Por otra parte, las modalidades de organización de la enseñanza propuestas: *desarrollo disciplinar integrado*, *tutoría disciplinar* y *cátedra compartida*, presentan una contradicción entre los modos en que se definen a nivel conceptual y las opciones u alternativas sugeridas para la organización de la enseñanza en los espacios areales (Espacios de Integración Curricular). Al respecto, en todos los casos se propone trabajar conjuntamente bajo la modalidad de cátedra compartida y tutoría disciplinar cuando según su definición, uno de los formatos, el de cátedra compartida, propone realizar un trabajo de tipo interdisciplinar, mientras que la modalidad de tutoría disciplinar favorece o promueve la profundización en cada disciplina. Asimismo, se sugiere que la modalidad desarrollo disciplinar integrado, se encuentre a cargo de un solo docente, cuando en el marco de su definición, esta modalidad intenta promover un trabajo de tipo interdisciplinar. Asimismo, consideramos que la denominación de esta última modalidad plantea cierta ambigüedad y desconcierto, ya que aglutina en su

propia designación (disciplinar – integrado) dos enfoques opuestos para el abordaje de los contenidos, aquel tendiente al desarrollo disciplinar y los orientados por un enfoque que promueve la integración de los contenidos escolares.

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 más que integrado. Cabe preguntarse entonces ¿Cómo se concretizan o ponen en práctica estas innovaciones en las instituciones seleccionadas como caso?

Modalidades de apropiación de las innovaciones: restricciones y posibilidades

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 espacio areal y no dos o tres como lo recomiendan las prescripciones curriculares del Programa ECC. Estas decisiones han impactado positivamente promoviendo, por un lado, una mejor 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 año de la escuela secundaria. Por otra parte, bajo esta alternativa el tiempo de instrucción no sufre reducciones como consecuencia del reacomodamiento de las cargas horarias de los profesores involucrados en el espacio de integración curricular. Asimismo la institución cuenta con la figura de coordinador de área y departamento los que acompañan los procesos de innovación institucional y promueven el trabajo en equipo y la articulación vertical de los contenidos escolares a lo largo de la totalidad del trayecto formativo (el que no se restringe a la escolaridad de nivel secundario sino que abarca los niveles inicial y primario). Al respecto Bolívar explicita “las actitudes, asunciones y creencias del profesor - y *podríamos agregar las de toda la institución, 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).

Señalamos 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 cargo 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, asociado al enfoque disciplinar, ya que en este espacio areal conviven los docentes de las materias involucradas bajo el formato de cátedra compartida dividiendo la carga horaria asignada al área (1hs cátedra música y 1hs cátedra plástica) con escasos puntos de encuentro.

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 tratando de materializar las prescripciones del programa. Es así como, 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 de 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. Esta modalidad de organización de la enseñanza produce una reducción del tiempo de enseñanza de 6hs a 4hs cátedra. A los fines de la acreditación del espacio, los docentes promedian las calificaciones obtenidas en cada una de las instancias de trabajo. Desde la concepción de los alumnos se trata de tres materias en una "...si te llevás una, te llevás las tres" (Alumno)

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 este caso la cátedra se encuentra a cargo de uno de los profesores el que desarrolla los contenidos de su disciplina mientras que su pareja pedagógica presencia la clase y realiza intervenciones y colabora con las actividades propuestas. La acreditación del espacio al igual que en el caso de Ciencias Naturales es el producto de promediar los resultados obtenidos en las evaluaciones en cada una de las instancias de trabajo. Desde la concepción de los alumnos se trata de dos materias en una.

En el caso de Educación Artística, es donde en mayor medida se visualiza la organización de un espacio interdisciplinar debido a que las docentes comparten la totalidad de sus horas cátedra, bajo la modalidad de cátedra compartida. Los docentes trabajan en torno a unidades didácticas en las que articulan los aportes de cada uno de los lenguajes artísticos. 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 escolares.

Terigi recuperando a Feldman sostiene que las tentativas de innovación de las prácticas de enseñanza y de los modelos pedagógicos, 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).

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. 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. Se considera que la escuela privada, cuenta con recursos económicos, organizacionales y humanos capacitados para pensar, organizar y llevar a la práctica estas propuestas de innovación educativa, mientras que en la institución pública sólo cuentan con los dispositivos previstos por el Ministerio de Educación Provincial. 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).

Una de las mayores problemáticas que ha presentado la puesta en marcha de los cambios, y que ha sido mencionada tanto por los docente de la escuela pública como de la privada, radica en la ausencia de tiempos y espacios para que los profesores puedan elaborar una propuesta de trabajo 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 también 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 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).

Consideramos que los cambios prescriptos intentan establecerse en las instituciones, descuidando tanto los cambios estructurales necesarios para que éstos sean posibles, 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. 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 currículum. 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 currículum común” En *La gestión escolar de los cambios del currículum 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.
- FULLAN, M y HARGREAVES, A (1999): “La escuela que queremos” En *Los objetivos por los que vale la pena luchar*, Amorrortu, Buenos Aires.
- 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.
- GIMENO SACRISTAN, J (1996): *La transición a la escuela secundaria*. Morata, Madrid
- HARGREAVES. A (2003): *Replantear el cambio educativo, Un enfoque innovador*, Amorrortu, Buenos Aires
- MAINARDES, J (2006) Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuicao para a análise de políticas educacionais. En *Revista Educ. Soc.* Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.
- MIRANDA, E. M (2012) “Una caja de herramientas para el análisis de la(s) política(s) educativa(s)” En Miranda, E y Bryan, N. (Edit.) *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC. Córdoba
- 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.,
- POPKEWITZ, T (1994): *Sociología Política de las reformas educativas. El poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Ed Morata. Madrid.
- TERIGI. F (2006), “Los cambios en el currículum de la escuela secundaria ¿Por qué son tan difíciles?” En PRELAC: El currículum 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.