

PROYECTO EDUCATIVO

INSTITUCIONAL

**INSTITUTO DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA**



AÑO: 2017



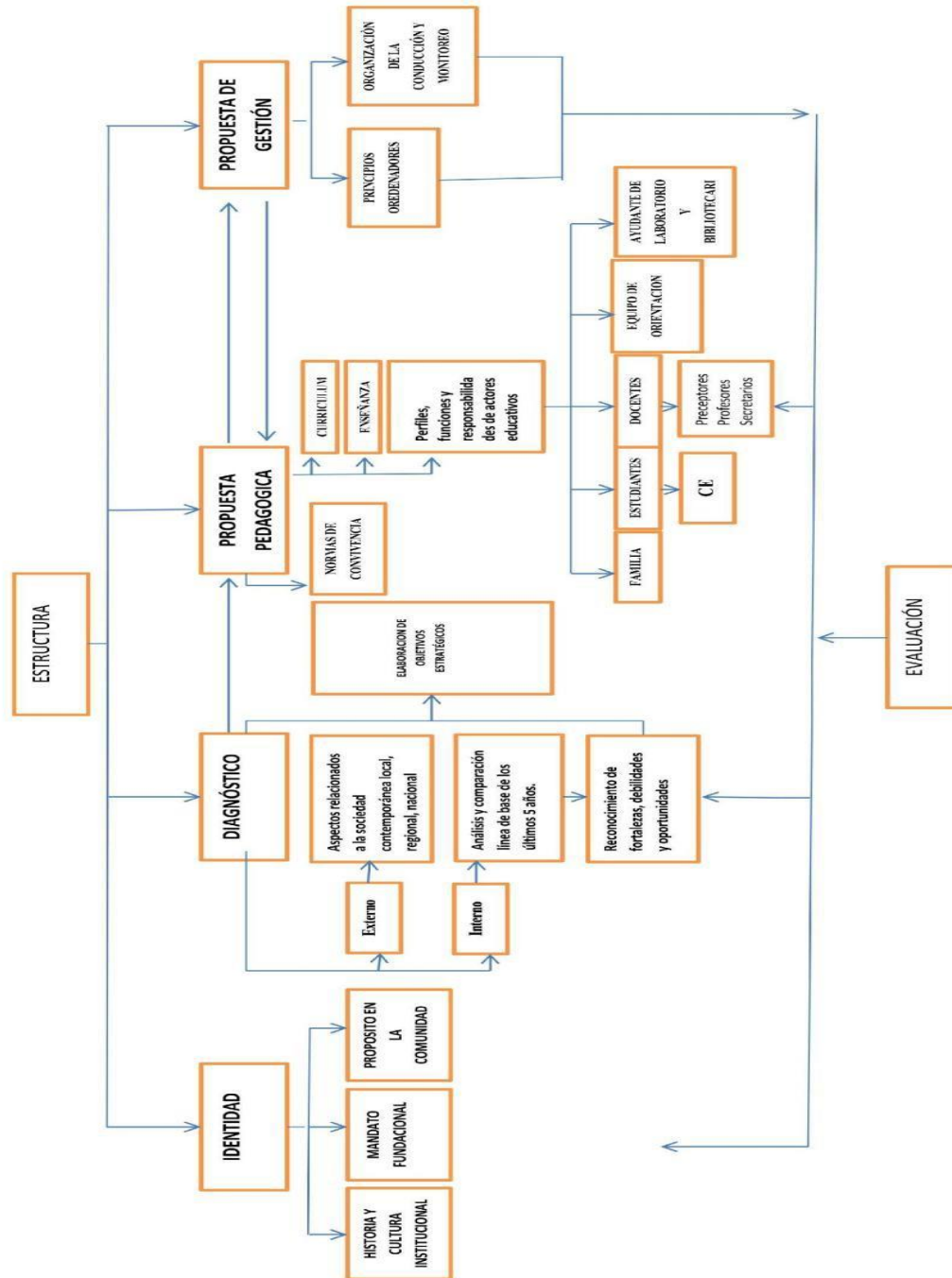
IESS - Instituto de Enseñanza Secundaria
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - 2017

2

INDICE

Estructura	3
Palabras preliminares	4
Introducción	5
1- Identidad	5
1.1- Historia y cultura institucional	5
1.2- Mandato fundacional	7
1.3- Propósito en la comunidad	8
2- Diagnóstico	8
2.1- Externo	8
2.2- Interno	12
3- Objetivos Estratégicos	19
4- Propuesta pedagógica	20
4.1- Normas de convivencia	20
4.2- Enseñanza	21
4.3- Curriculum	22
4.4- Perfiles, funciones y responsabilidades de los actores educativos	35
5- Propuesta de Gestión	43
5.1- Principios ordenadores	43
5.2- Organización de la conducción y monitoreo	44
6- Evaluación	45
Referencias bibliográficas	46
Referencias documentales	51

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - 2017



Esquema elaborado por el Equipo Directivo del IES-IESS Prof. Silvana Casalis y Prof. Viviana Postay a partir de:

- Pozner, P (2008), *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Aique
- Romero C. (2007), *La escuela como proyecto y los proyectos en la escuela*. Buenos Aires. Novedades Ed
- Rossi, M y Grimberg S. (1999), *Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Buenos Aires. Novedades Educativas.



IESS - Instituto de Enseñanza Secundaria
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - 2017

4

Palabras preliminares

El antecedente directo de este documento es el Proyecto Educativo Institucional de 1996, cuya redacción fuera encargada a profesionales externos en el contexto de las demandas cruzadas, la indeterminación y la confusión nacidas de los primeros momentos de implementación de la Ley Federal de Educación.

Muy por el contrario, este PEI es producto de una labor colectiva y genuina desarrollada en sucesivos talleres docentes, algunos de ellos pautados por el Programa Nacional de Formación Permanente durante los años 2015 y 2016, y otros por el mismo equipo directivo, puestos en marcha entre 2013 y 2014. Numerosas discusiones, labor en comisiones, álgidos debates, escrituras y reescrituras dieron como resultado el escrito que sigue, cuyo proceso de producción puede chequearse en múltiples materiales que se encuentran archivados en la escuela. Este PEI nace bajo los aires renovados de la Ley de Educación Nacional (LEN) y de las diversas resoluciones del Consejo Federal de Educación. Está marcado también por las Prioridades Pedagógicas y por el encuadre general otorgado a la educación secundaria por la Provincia de Córdoba a partir de la sanción de la LEN.

Este PEI debe leerse como el “telón de fondo” de la labor que realizamos los distintos actores educativos del IES. Lejos de ser un instrumento burocrático, se trata de un documento performativo que orienta la práctica “hacia adelante”, un contrato participativo, abierto y en construcción permanente que otorga prioridad a la enseñanza en cuanto acto político.



Introducción

1. Identidad

La identidad institucional de nuestra escuela se basa en una cultura participativa, inclusiva y democrática, basada en la libertad y marcada por el sentido de pertenencia, la apertura a la comunidad y el respeto a la diversidad.

El I.E.S constituye un claro ejemplo de lo que Frigerio define como...”conjunto de rasgos que combinan invariancia y cambio, conservación e innovación (...)” (Frigerio 2001:125), ya que su objetivo fundacional se conserva en la actualidad.

La **identidad del Instituto de Enseñanza Secundaria (I.E.S.) perteneciente al Instituto de Enseñanza Secundaria y Superior (I.E.S.S) de Villa Carlos Paz**, será analizada en el contexto de esta imbricación compleja, desentrañando los lazos entre la historia, la cultura institucional, el mandato fundacional y su propósito en la comunidad.

2. Historia y cultura institucional¹

El impacto del IESS en la comunidad carlospacense es innegable. Hacia 1950, la intención de cursar estudios secundarios implicaba un traslado a Cosquín o a la misma ciudad de Córdoba, lo cual derivaba en inconvenientes diversos tales como los costos, los tiempos y la imposibilidad de generar grupos de pertenencia estables con los compañeros de escuela. Pero estos problemas comenzaron a tener soluciones cuando en 1951 nació el Instituto de Enseñanza Secundaria, primera escuela de nivel medio de nuestra ciudad. Concebida en su origen como Escuela de Comercio José H. Porto, luego de unos meses ocupando la galería de una casa particular y terminadas ciertas obras básicas, la escuela funcionó en las instalaciones de la Biblioteca Popular del mismo nombre en sus comienzos, contando con los planes de estudio y hasta los uniformes de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano de Córdoba perteneciente a la Universidad Nacional. Durante el primer año las relaciones con dicha institución determinaron esta homología; luego se produciría la independización del IES.

La educación de los jóvenes fue complementada con la Escuela Normal, que formaría maestros de grado desde 1957 hasta 1969. La Escuela Normal funcionó en un chalet llamado “La Pepita”, casona que hoy ya no existe y que estuvo ubicada en la calle San Martín.

En el año 1962 se produjo el traslado al edificio que la escuela ocupa en la actualidad. Desde aquel momento, el crecimiento de la institución ha registrado un despliegue que incluyó el incremento vertiginoso

¹ Muchas de las consideraciones aquí vertidas pueden ampliarse en Postay y otros, 2012; Casalis, 2012.



de la matrícula, lo cual obligó a la ampliación del edificio, la incorporación de más docentes, la redefinición de las propuestas de estudio y la apertura de otros turnos (tarde y nocturno). Con el tiempo se constituyeron nuevos niveles de enseñanza en escuelas específicas: escuelas Primaria de Aplicación, Jardín de Infantes, Alfonsina Storni (nivel medio), Nocturna (nivel medio) e Instituto de Formación Docente. Desde 1967 se conformaron distintos ateneos: Bastoneras, Coro, Banda juvenil de música y Softbol. Estas escuelas y ateneos revisten una independencia de gestión y organización, aunque forman parte del IESS en tanto Asociación Civil sin fines de lucro.

Ciertos aspectos hacen que el IESS se destaque en el concierto local de instituciones escolares: la forma de gobierno, compuesta por un Consejo Directivo conformado por personal docente electo en Asamblea por todos los docentes-socios; la trayectoria de arancelamiento accesible y, por lo tanto, inclusiva de diversos sectores sociales; el carácter laico; una constitución histórica que registra vínculos estrechos con otras instituciones de la ciudad (Municipalidad, Club de Leones, Rotary Club, entre otros).

La escuela madre, es decir, el IES (Instituto de Enseñanza Secundaria) funciona en el turno mañana y alberga en la actualidad a más de cien profesores, diecisiete preceptores, una secretaria, un prosecretario, un ayudante técnico de secretaría, uno de laboratorio y más de setecientos cincuenta alumnos. La Dirección y Vicedirección están desempeñadas por cargos obtenidos mediante concurso. A más de sesenta y cinco años de su creación, el I.E.S. continúa siendo la escuela secundaria con mayor cantidad de estudiantes de toda la ciudad, y su enseñanza se encuentra organizada actualmente en cuatro secciones por cada curso y tres orientaciones (economía y administración; ciencias sociales y ciencias naturales).

En la historia del I.E.S los actores institucionales (asociados a apellidos en ese entonces de renombre en la ciudad) se visualizaban como miembros de una **escuela pionera** que constituyó la primera opción de escuela secundaria en la ciudad de Villa Carlos Paz. Esta institución marcada por el **laicismo**, como opción innovadora dentro de las escuelas privadas, aparece asociada a la posibilidad de ejercer la libertad de cátedra de un modo específico.

Los rasgos de **inclusividad social**, vinculada a un arancelamiento inferior al que podría cobrarse y un sistema de becas, permiten al IES, incluir diversos estratos sociales. La cultura institucional está marcada, además, por un **sentido de pertenencia** que define una escuela de la cual **salen egresados que ocupan puestos importantes** en la comunidad, tanto en profesiones u oficios reconocidos como así también en el ámbito político. Finalmente, aparece como elemento esencial la **no discriminación** por adscripción política, estado civil, opción religiosa, aspecto físico, etcétera.



Se registra al año 2000 como un momento de transformación hacia una cultura institucional más **participativa y democrática** donde el accionar de algunos apellidos fundadores (especialmente a nivel del mantenimiento de poder en un núcleo reducido que se encarnaba en un Consejo “*que parecía heredarse y no elegirse*”) se vio cuestionado severamente por la mayoría del plantel docente del IES y abrió camino hacia una nueva época.

Esta etapa de **innovación**, enfatizó la relevancia de la calidad académica, las críticas a la endogamia y focalizó la importancia de otorgar aires frescos a una escuela que debía asumir nuevos desafíos de cara al siglo veintiuno. Estos fructíferos disensos dieron origen a un sistema de **acceso a cargos por concurso de antecedentes y oposición**.

Ambos componentes se unifican en el **concepto de libertad** al que alude la gran mayoría de los actores institucionales. Esta libertad aparece como un concepto polisémico que mezcla libertad de cátedra, libertad para opinar, libertad para ejercer la función de alumno librepensador, libertad para probar nuevas alternativas didácticas, libertad para discutir y cuestionar.

Esta libertad es en parte constituyente originaria de la cultura institucional del IES y en parte un proceso que se fue ganando a medida avanzó el tiempo. Sostenemos que el proyecto fundacional del IES reviste ciertas características que permiten la existencia de estos movimientos:

“Si “el proyecto” es aquello que ha sido elaborado de una vez para siempre, es previsible que retorne sobre la escuela como una imagen idealizada e inflexible de sí misma. Por el contrario, cuando el proyecto aparece abierto a novedades, es capaz de renovar los propios términos de su formulación inicial” (Taller de los Sábados, 2008).

En este contexto, sostenemos que el IES fue una **escuela innovadora** (Libedinsky, 2001) desde sus comienzos en aspectos atinentes a la enseñanza, y que estos rasgos innovadores se incrementaron a medida avanzaron los años en general, y después de la década del noventa en particular.

3. Mandato fundacional

El mandato fundacional puede sintetizarse en la siguiente frase: *Otorgar a Villa Carlos Paz su primera escuela secundaria estrechamente integrada a las demás instituciones de la comunidad, con propuesta pedagógica de carácter laico, inclusiva, sin discriminaciones políticas, religiosas,*



socioeconómicas, de género u otras, priorizando una enseñanza de perfil libertario que transmita conocimientos innovadores y actualizados.

4. Propósitos en la comunidad

- *Producir egresados de nivel medio con sólida formación humanística y científica con sesgo crítico, activo y reflexivo, comprometidos con el mejoramiento del contexto local, provincial y nacional, respetuosos de la libertad, la justicia, la igualdad, el disenso y la no discriminación.*
- *Educar sujetos sociales alfabetizados científica, tecnológica y ambientalmente, que puedan insertarse eficazmente en los estudios superiores y/o en las diversas esferas del mundo del trabajo.*
- *Contribuir a la formación de ciudadanos que valoren la importancia de la política como manera de mejorar las condiciones de vida de los pueblos, dispuestos a participar activamente en distintas organizaciones de la vida comunitaria con perspectiva transformadora y consensos varios.*

5. Diagnóstico

5.1 Externo (aspectos relacionados a la sociedad contemporánea local, regional, nacional)

Transformaciones a nivel del Estado y su impacto en la concepción de ciudadano y en la institución escolar. Un corrimiento hacia el Estado Técnico Administrativo puede rastrearse desde los años setenta, observándose una dificultad de la mega institución estatal para continuar postulándose como articulador simbólico de un conjunto de situaciones . Lo que históricamente armaba equivalencia, es decir, la serie alumno-infancia-jóvenes-docentes hoy se encuentra intensamente desacoplado (Duschatzky, 2009) , y agotado el poder instituyente de la escuela (Lecwowitz, 2009) . Cuando Sarlo se pregunta qué era ser argentino en los años sesenta, responde sin duda: *ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo.* El concepto de “ciudadano” ha sido arrastrado en los mismos agotamientos instituyentes de los que hablábamos más arriba. La alfabetización estándar, tal como se entendía antaño (saber leer y escribir) se revela por demás insuficiente para conservar ese trabajo que es el tercer componente de la argentinidad, trabajo en muchos casos por demás precarios e insuficientes para asegurar canastas alimenticias, escolares y culturales. “La mejor pedagogía de la democracia es una escuela efectivamente democrática, donde los niños no sólo aprenden conceptos, sino que viven experiencias, es decir, votan, toman decisiones en conjunto, se hacen responsables de las consecuencias de las decisiones que toman, argumentan, debaten, evalúan, controlan...” (Tenti Fanfani, 2011).



Nuevas culturas juveniles. El concepto de juventud es relacional y responde a una construcción histórica no esencialista, por más que distintas tradiciones pedagógicas quieran aislarlo y definirlo de forma unívoca (Nobile, 2013). Nobile explica cómo la institución escuela ha desempeñado un rol importantísimo a la hora de cristalizar definiciones sobre la juventud, donde el reconocimiento del joven como actor social se vincula a procesos de visibilización iniciados en la década del cincuenta que se instalan definitivamente en la década del sesenta del siglo pasado. En lo que refiere a la condición juvenil actual, la autora sostiene que, en un contexto de heterogeneidad, existen rasgos comunes a los jóvenes latinoamericanos. Y tal vez el rasgo recurrente que más destaca sea la incertidumbre: “el panorama desde el cual los jóvenes contemporáneos piensan su futuro está signado por la incertidumbre. Donde antes había planificación, un trabajo estable, un salario que garantizaba la reproducción individual y familiar, hoy se presenta un signo de pregunta (...)” (Nobile, 2013). Asociados a esta incertidumbre aparecen el “vivir a fondo” y el “estar juntos porque sí”, en tanto formas lúdicas de socialización relacionadas con lo efímero. “La cultura juvenil, como cultura universal y tribal al mismo tiempo, se construye en el marco de una institución, tradicionalmente consagrada a los jóvenes que está en crisis: la escuela, cuyo prestigio se ha debilitado tanto por la quiebra de las autoridades tradicionales como por la conversión de los medios masivos en espacio de una abundancia simbólica que la escuela no ofrece (...)” (Sarlo, 2004).

Estas nuevas juventudes desacralizan la autoridad adulta y se mueven ágilmente en los universos virtuales y digitales. Son conscientes de sus derechos, cuestionan y tienen una manera de estar en la escuela que se distancia de la prolijidad del habitante de la cultura letrada. Estas maneras de estar no se llevan bien con la estructura rígida del espacio, y piden mayor movilidad y circulación por los espacios escolares.

Transformaciones en las matrices originarias de la escuela media. Tradicionalmente pensada para la formación de élites masculinas, la escuela media viene experimentando desde su creación el impacto de distintos marcos políticos e ideológicos y, en particular, el desafío de la inclusión y las nuevas culturas juveniles.

La Ley de Educación Nacional, vigente desde 2006, se propone reunificar el nivel secundario adjudicándole nuevas metas y particularidades. Aunque es imposible dejar de reconocer que la escuela secundaria atraviesa una crisis de identidad que puede entenderse como *mal de la transición*, entre la imposibilidad de conservar la identidad pasada y la falta de claridad de una futura (Bolívar y Romero, 2009): el alcance masivo de un imaginario que concibe la secundaria como *nivel de tránsito* implica considerar que carece de un valor intrínseco, sino que es un lugar *al que hay que ir para poder inscribirse en la universidad o conseguir un trabajo*.



Representaciones culturales y marcos legales sobre género y derechos humanos. En los últimos años se registra un proceso de ampliación de derechos. Respecto de las infancias y adolescencias, es importante subrayar que el nuevo Código Civil establece la preeminencia del *interés superior del niño*, a la vez que genera importantes cortes en la visión tradicional de adolescente, sujeto civil que adquiere novedosos derechos sobre su cuerpo y sus destinos a partir de los dieciséis años. Esta realidad se suma a la ampliación de derechos sobre el voto: los adolescentes pueden concurrir a las urnas y expresar su opción política a partir de los dieciséis.

Es posible afirmar que controversias asociadas a la última Dictadura, en materia de construcción de relatos, fue habilitando la construcción de consensos asociados a la importancia de la democracia como forma de gobierno, la necesidad de protegerla y resguardarla. De este modo se construyeron también los límites del disenso legítimo, dejando fuera de toda discusión propuestas políticas autoritarias y/o fascistas. Las memorias sociales y colectivas han dado un paso al frente en la controversialidad típica del pasado reciente (Jelin, 2002), observándose acuerdos de relevancia acerca del genocidio y el terrorismo de Estado ocurridos entre 1975 y 1983. Estas condenas sociales abarcan toda acción clandestina de violencia, destrucción de militancias, represión cultural, muerte, tortura y desaparición forzada de personas desde el Estado. Los derechos humanos deben ser protegidos, sus violaciones denunciadas y castigadas y sus principios fundamentales socialmente enseñados.

El contexto de ampliación de derechos afectó también a los géneros (González y Aquilante, 2015), destacándose el matrimonio igualitario como un hito especialmente relevante en la lucha contra la discriminación y respeto a la diversidad. El movimiento por la igualdad de género aparece en el contexto contemporáneo como uno de los más fructíferos y transversales. Ha llevado a la sociedad a cuestionar estereotipos largamente arraigados sobre formas de “ser varón” o “ser mujer” hijos de la cultura machista, heteronormativa y patriarcal. Sexualidades disidentes, feminismos apartidarios, identidad autopercebida, derechos civiles igualitarios son algunos de los hitos que marcan una transformación en las representaciones culturales sobre lo masculino y lo femenino, subrayándose la importancia del aumento de conciencia social sobre violencia de género.

Nuevos escenarios en la sociedad de Villa Carlos Paz². Existe una extendida conceptualización de Villa Carlos Paz como una ciudad turística (segundo o primer centro del país, según las versiones que se

² Se trabaja aquí con datos provenientes de la Dirección Estadísticas y Censos, Secretaría General de la Gobernación de la Provincia de Córdoba www.web2.cba.gov.ar/actual_web/estadísticas/documentos_estadisticos_2015.pdf . También



consulten), ciudad de la alegría, de la oferta teatral llena de personajes mediáticos, ciudad que recibe a sus visitantes con palmeras que ornán la arteria principal al más puro estilo Miami, ciudad de reconocidas discotecas, pubs y restaurantes.

Esta conceptualización centra su mirada en el verano, temporada en la cual llega hasta cuadruplicarse el número de habitantes, y cristaliza una imagen de prosperidad y alegría que impide la aproximación a una realidad compleja que va más allá de lo que los medios nacionales proyectan sobre la temporada alta.

Villa Carlos Paz es una ciudad cuya población en los últimos años ha crecido enormemente. Según los datos censales de 2010, la ciudad tiene 62423 habitantes, aunque según los datos del Registro Civil de Villa Carlos Paz la ciudad cuenta con 86.800 habitantes. Según esta última fuente, y en la última década unas ochocientas personas por año eligen la villa como lugar residencia definitiva. Por lo tanto, desde la fundación del IESS la población de la ciudad ha crecido más del mil por ciento. Este crecimiento se relaciona con movimientos migratorios provenientes principalmente de la provincia de Córdoba, en segundo término de Santa Fe y Buenos Aires, y en tercer término del norte del país.

Esto implica que, en la actualidad, la ciudad dista mucho de aquella pequeña villa donde todos se conocían y donde unos pocos apellidos concentraban la escena del poder local en municipalidad, escuela, mundo de los negocios o política. En estos momentos, Villa Carlos Paz conforma un espacio urbano de gran diversidad, cuyo crecimiento geográfico se orienta hacia el sur y hacia el oeste, alejándose del antiguo centro que era coincidente con el área de ubicación del IESS. Además, es necesario reconocer que esta diversidad abarca también lo que los estudiosos denominan *el gran Carlos Paz*, dado que el crecimiento excede los límites del ejido municipal, incluyendo desde San Antonio de Arredondo hasta Estancia Vieja.

Este crecimiento de la Villa ha traído aparejados múltiples situaciones complejas que aún no logran ser resueltas, tales como transporte, viviendas, cloacas, agua, pavimento, cantidad de escuelas y hospitales, entre otros. Se suma a esta situación las problemáticas ambientales, de las cuales la principal es la contaminación del lago y su cuenca, así como también las controversias sobre la intangibilidad de la montaña asociada a la lentitud de la legislación sobre la prohibición de construcción que permitió avances sobre la ladera.

Por otra parte, la visión rosada de la ciudad turística de las estrellas mediáticas deja afuera la realidad del empleo precario, estacional y “en negro”, sumado al hecho que las subidas inflacionarias impactan de manera directa en el consumo de los turistas y en el promedio de días de estadía, lo cual afecta a la economía



IESS - Instituto de Enseñanza Secundaria
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - 2017

12

local. En ese marco el IES abre sus puertas a jóvenes de diversos contextos socio-culturales; convirtiéndose así en una institución educativa de gran valía para la sociedad.

5.2 Interno (análisis y comparación de líneas de los últimos cinco años; reconocimiento de fortalezas y debilidades).

Análisis de variables³

Variación en la matrícula

Cuadro N° 1

AÑO	MATRICULA	VAR ABSOLUTA	VAR RELATIVA	REL ACUMULADA
2011	754	0	0	0
2012	760	6	0,8%	0,8%
2013	769	9	1,18%	1,98%
2014	767	-2	-0,3%	1,68%
2015	785	18	2,35%	4,03%
2016	785	0	0	4,03%
CRECIMIENTO ANUAL PROMEDIO	0,81%			
CRECIMIENTO TOTAL EN 5 AÑOS	4,03%			

La matrícula del IES creció en los últimos 5 años un 4,03% (período 2011-2016) a un ritmo de 0,81% anual.

Solo en el año 2014 hubo un decrecimiento de la matrícula (-0,3%), pero este no fue significativo al compararlo con el crecimiento del año 2013 y 2015 (1,18% y 2,35% respectivamente)

³ Las estadísticas oficiales han sido obtenidas de Ministerio de Educación y Deportes Presidencia de la Nación. *Indicadores Educativos*. Recuperado 19 de mayo de 2017, de <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/indicadores-educativos/> .



IESS - Instituto de Enseñanza Secundaria
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - 2017

13

Tasa de promoción efectiva anual

Cuadro N°2

COMPARATIVA IES VS. DATOS OFICIALES			
AÑO	IES	CÓRDOBA	TOTAL PAÍS
2011	97%	79,7%	78,15%
2012	96%	79,9%	79,44%
2013	95%	80,28%	79,59%
2014	97%	82,3%	80,57%
2015	96%	SIN DATO	SIN DATO
2016	97%	SIN DATO	SIN DATO

Cuadro N° 3⁴

PROMOCIÓN EFECTIVA ANUAL (P.E.A.) IES			
AÑO	% P.E.A	VAR RELATIVA	VAR RELATIVA ACUMULADA
2011	97%	0	0
2012	96%	-1%	-1%
2013	95%	-1%	-2%
2014	97%	2%	0
2015	96%	-1%	-1%
2016	97%	1%	0

A lo largo del período 2011-2016, la tasa de promoción anual se mantuvo relativamente constante y significativamente superior a los valores de referencia de la provincia de Córdoba y del total del país.

La promoción efectiva promedio del período 2011-2016 fue de 96,33%

A fines de poder comparar nuestros datos con los datos de la provincia y el país, sólo consideramos el período 2011-2014 ya que las estadísticas oficiales sólo abarcan esta etapa.

Durante estos años de análisis el promedio de promoción fue de 96,25% mientras que a nivel provincial y nacional fue de 80,5% y 79,44% respectivamente. Si bien a nivel provincia y país se observó una tasa de crecimiento ascendente en esta variable (1,08% Córdoba, 1,02% Nación) lo que se traduce en un 3,24% y 3,07% de incremento a lo largo de los cuatro años de análisis, el IES tuvo un 15,75% más de promoción efectiva que lo observado a nivel provincial y un 16,81% más que a nivel nación.

⁴ Método utilizado: matrícula del año siguiente respecto a la del año anterior. Ejemplo: 1° del año 2015 a 2° 2016.



IESS - Instituto de Enseñanza Secundaria
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - 2017

14

Porcentaje de repitencia

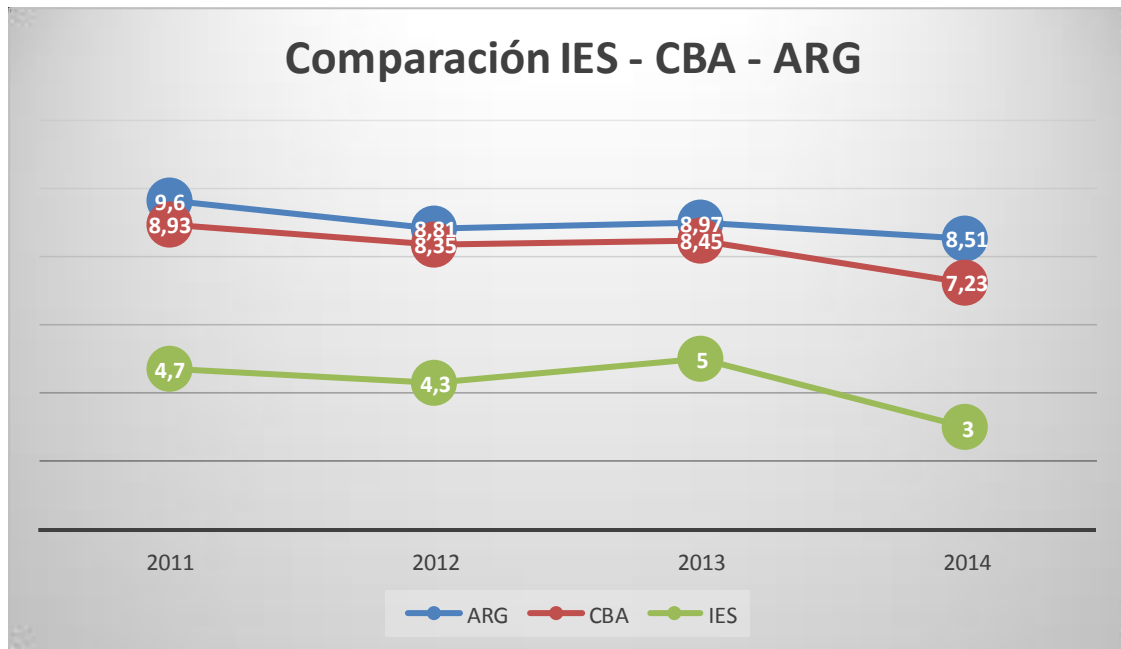
Cuadro N° 4

COMPARATIVA IES VS. DATOS OFICIALES			
AÑO	IES	CÓRDOBA	TOTAL PAÍS
2011	4,7%	8,93%	9,6%
2012	4,3%	8,35%	8,81%
2013	5%	8,45%	8,97%
2014	3%	7,23%	8,51%
2015	4%	SIN DATOS	SIN DATOS
2016	3%	SIN DATOS	SIN DATOS

Cuadro N° 5⁵

REPITENCIA IES			
AÑO	% REPITENCIA	VAR RELATIVA	VAR RELATIVA ACUMULADA
2011	4,7%	0	0
2012	4,3%	-0,4%	-0,4%
2013	5%	0,7%	0,3%
2014	3%	-2%	-1,7%
2015	4%	1%	-0,7%
2016	3%	-1%	-1,7%

⁵ Método utilizado: porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitentes en el año lectivo siguiente.



Con respecto a la repitencia durante el período 2011-2016, la variable fue de 4% la promedio, con una tasa de descenso anual del 4,79%. Sin embargo éste último dato es poco preciso dado que la repitencia ha fluctuado entre ascensos y descensos bastante importantes a lo largo de los 6 años de análisis. El descenso total del período fue del 36, 17%.

Al igual que con la variable “promoción efectiva”, solo hay datos oficiales hasta el año 2014, por lo tanto para comparar nuestros resultados debemos tomar el período 2011-2014. Durante esta etapa, el porcentaje de repitencia se comportó de manera similar a lo que ocurría a nivel provincial y nacional (gráfico 1). Sin embargo el IES mostró valores significativamente inferiores a Provincia y Nación (4,25% contra 8,24 % en Córdoba y 8,97% a nivel país).

Esto significa que si bien la repitencia tuvo fluctuaciones anuales similares a las del resto del país, en nuestra escuela fue un 48,42% inferior a lo observado en la Provincia y un 52,62% menor al total del país.



IESS - Instituto de Enseñanza Secundaria
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - 2017

16

Porcentaje de sobreedad

Cuadro N°6

COMPARATIVA IES VS. DATOS OFICIALES			
AÑO	IES	CÓRDOBA	TOTAL PAÍS
2011	0	35,27%	38,05%
2012	0	32,52%	37,31%
2013	0,1%	29,77%	35,61%
2014	0,1%	28,39%	34,56%
2015	0	27,12%	33,25%
2016	0,1%	SIN DATOS	SIN DATOS

En relación a la variable “sobreedad”, esta fue de 0,05% promedio en el período 2011-2016, manteniéndose con pocas fluctuaciones. Analizando el periodo 2011-2015, para el cual hay datos oficiales, podemos observar que la sobreedad en nuestra escuela fue del 0,04% significativamente inferior a lo observado a nivel provincial (30,61% promedio) y nacional (35,76% promedio).

Esto puede estar relacionado al bajo nivel de repitencia y a las políticas de inclusión de la institución.

Porcentaje de deserción

Cuadro N° 7

COMPARATIVA IES VS. DATOS OFICIALES			
AÑO	IES	CÓRDOBA	TOTAL PAÍS
2011	0,2%	11,35%	12,56%
2012	0,5%	11,75%	11,76%
2013	0	11,28%	11,44%
2014	0,1%	10,48%	10,93%
2015	0,2%	SIN DATOS	SIN DATOS
2016	0,1%	SIN DATOS	SIN DATOS

En cuanto a la variable “deserción”, en el período 2011 -2016 fue de 0,18% promedio, significativamente inferior a lo observado anualmente a nivel provincial y nacional.

⁶ Método utilizado: porcentaje de alumnos con edad mayor a la teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados.

⁷ Método utilizado: porcentaje de alumnos que no se matriculan el año lectivo siguiente.



Sin embargo, para hacer un análisis comparativo, solo analizamos el período 2011-2015. En nuestra institución durante esta etapa la deserción fue de 0,2% en promedio, mientras que en la provincia se observó un 11, 21% y a nivel nación fue de 11,6% promedio para el mismo período.

Estos valores pueden estar relacionados, como en el caso de la variable sobreedad, a la baja tasa de repitencia anual observada en la institución.

Fortalezas

- El equipo directivo conformado en el año 2012 se ha consolidado, logrando articular los roles y funciones de los diferentes actores educativos (docentes, alumnos, preceptores, secretaría docente, gabinete psicopedagógico, etc.).
- La creación del cargo de Coordinador de Cursos quien establece la vinculación con los distintos actores institucionales asociados específicamente a la sede “Campo de Deportes”.
- La reorganización del sistema pedagógico permite la carga de calificaciones y el seguimiento estadístico por alumno, por cursos, por materias y por evaluación. Este sistema pedagógico admite también la reserva de material didáctico (equipos de audio, proyectores audiovisuales, notebooks, netbooks, etc.) y de los diferentes espacios comunes (anfiteatro, biblioteca, etc) a los más de cien docentes, como así también la reserva de turnos para aplicar evaluaciones en los diferentes cursos.
- La implementación de los *Acuerdos Escolares de Convivencia* con Resolución Ministerial (1384/12) fueron elaborados en consonancia con lo esperado por las políticas públicas y con el consenso de toda comunidad educativa.
- La construcción colectiva del PEI y el PCI implicó el aporte de todos los docentes y del equipo directivo quien recopiló las contribuciones a partir de los insumos obtenidos en las jornadas institucionales del Programa Nacional de Formación Permanente.
- Se han puesto en marcha y se sostienen nuevos formatos curriculares con el aporte y el enriquecimiento del trabajo en equipo interdisciplinario y transdisciplinario de los docentes.
- Se asentó el Programa de Educación Sexual Integral que atiende a toda la población estudiantil más allá del tratamiento transversal de la temática.
- Se elaboraron proyectos para el aprovechamiento de los profesores con horas institucionales, quienes se abocan a las tutorías de los alumnos que recursan la tercer materia, lo que ha aumentado la aprobación de éstas.



- Se realizan tutorías a los alumnos con materias previas con el objetivo de incrementar la terminalidad apoyando la diversidad de trayectorias escolares.
- Poseemos un activo equipo de orientación psicopedagógico que facilita cuestiones importantes tales como la integración de niños NEE, la orientación vocacional y el tratamiento de problemáticas de integración y convivencia de manera conjunta con otros actores de la comunidad escolar.
- Hemos incorporado un Proyecto Institucional por parte de preceptores en aspectos relacionados con la convivencia y la prevención de la violencia.
- Se trabaja en una política de comunicación que agiliza y mejora los procesos y el clima comunicacional institucional, evitando la superposición de actividades y la pérdida innecesaria del tiempo.

Debilidades

- El predio en el cual se desempeñan las actividades como Educación Física se encuentra a cinco cuabras de la escuela, en un lugar al aire libre, con escasas condiciones edilicias. Consta de un playón de cemento que se inunda cuando llueve, una sala con muy pocas comodidades donde se guarda el material de trabajo y donde los preceptores, profesores y coordinador realizan las actividades administrativas. También posee una batería de baños para varones y una para mujeres. La carencia de un tinglado sobre el playón no permite el dictado de clases cuando las condiciones climáticas son adversas.
- Los recursos materiales didácticos (computadoras, proyectores, pizarras electrónicas, equipos de audio, netbooks, etc) son escasos para cubrir las necesidades pedagógicas de más de cien docentes y veinticuatro divisiones con un promedio de treinta y dos alumnos por cursos, que además son compartidos por otras cinco escuelas de las seis que conforman el IESS.
- La conexión a Internet es deficitaria, obstaculizando la utilización de las TICS.
- La ausencia de dispositivos que unifiquen y monitoreen los trabajos y resultados de los proyectos educativos.
- La negativa de un grupo minoritario de docentes a utilizar los diferentes canales de comunicación implementados por la escuela para agilizar las mismas.
- La resistencia que parte del cuerpo docente respecto del nuevo paradigma de la educación inclusiva que incide en la predisposición a implementar nuevas estrategias de enseñanza y de evaluación.



- Altos niveles de ausentismo.
- El *Reglamento de acceso a cargos* no responde a los tiempos institucionales necesarios para cubrir vacantes y evitar días sin clase.
- Falta de preceptores varones en relación a la matrícula masculina de la escuela, dificultando la interacción con la diversidad de género.

Objetivos estratégicos

- *Diseñar dispositivos de intervención pedagógica que disminuyan el fracaso y la deserción escolar a partir de innovaciones pedagógicas.*
- *Ofrecer instancias de aprendizaje enriqueciendo los formatos didácticos inter y transdisciplinarios.*
- *Implementar acciones de revalorización de logros y reflexión acerca de errores a los efectos de propiciar el aprendizaje organizacional.*
- *Definir criterios de unificación y socialización de experiencias pedagógicas diversas.*
- *Construir equipos de trabajo que incluyan a los distintos actores institucionales trascendiendo las tradicionales divisiones por área o por función.*
- *Revisar vínculos entre documentación estatal y documentación escolar, observando concordancias y contradicciones.*
- *Revisitar alcances y limitaciones del compromiso institucional y acrecentar el sentido de pertenencia institucional.*
- *Ejecutar acciones de mejoramiento de los canales comunicacionales a los efectos de democratizar la circulación de la información.*
- *Planificar y poner en marcha instancias de capacitación del colectivo docente.*
- *Reorganizar y compartir diferentes experiencias a partir de la escritura y socialización del personal.*
- *Reformular políticas de relaciones institucionales con la comunidad toda profundizando acciones de comunicación que den a conocer el IES, su propuesta y sus acciones pedagógicas en el contexto local, provincial y nacional.*
- *Construir espacios de “coordinación y articulación de área” rentados que permitan un eficaz vínculo entre docentes, equipo directivo y demandas de las políticas públicas.*



6. Propuesta pedagógica

6.1 Normas de Convivencia

Las normas de Convivencia se encuentran expresadas en los *Acuerdos Escolares de Convivencia* (1384/12), documento que es producto de la elaboración colectiva de la comunidad educativa.

Se incluye aquí el cuerpo normativo:

“Como en nuestra escuela:

- 1. Se valora la solidaridad, el desarrollo gradual de la autonomía y el respeto a la identidad de las personas, no se aceptarán el abuso de autoridad ni el hostigamiento en ninguna de sus formas.*
- 2. Se valora la comunicación fluida entre los diferentes actores institucionales se recibirán las colaboraciones de los distintos actores de la comunidad educativa que posibiliten generar espacios de reflexión y crecimiento institucional, pero no se admitirán demandas que obstaculicen el normal desarrollo de las actividades escolares, ni agraven la investidura o la función de las personas.*
- 3. Se considera a la institución escolar como un lugar donde se transmite la herencia cultural de las sociedades no se tolerarán distracciones y comportamientos que obstaculicen las funciones centrales de enseñanza y aprendizaje.*
- 4. Se entiende que la higiene y la economía de los recursos son centrales para la organización escolar no se aceptarán actitudes que impliquen derroche, descuido del mobiliario e instalaciones y agresiones hacia el edificio que ocupa el IESS.*
- 5. Se defiende el derecho a la intimidad de las personas, no se admitirá la existencia de rumores ni difamaciones que atenten contra la vida privada de los actores educativos.*
- 6. Se valora la construcción colectiva de principios pedagógicos no se aceptará la falta de participación en reuniones orientadas a informarnos, organizarnos y/o generar consensos.*
- 7. Se prioriza la necesidad de la presencia constante como forma de construir la enseñanza y el aprendizaje, no se consentirán inasistencias inútiles y tardanzas innecesarias a la actividad escolar.*
- 8. Se entiende que las normas deben ser igualitarias para todos, no se tolerarán aplicaciones arbitrarias que atenten contra la justicia elemental que debe corresponderse a las mismas.*
- 9. Se sostiene los ideales democráticos como pilares de construcción de la sociedad argentina no se admiten expresiones verbales o imágenes u objetos que realicen apología de regímenes autoritarios o fascistas.*
- 10. Se defiende la necesidad de construir una cultura saludable no se aceptarán expresiones verbales o imágenes u objetos que realicen apología del consumo de drogas, alcohol o tabaco.*



11. *Se defiende el laicismo como matriz fundacional de la educación argentina, no se admitirá la introducción de criterios que atenten contra la libertad de conciencia religiosa en el diseño y organización de actividades y espacios escolares.*

12. *Se valora a la educación como acto público, se priorizará la comunicación entre todos los actores educativos y no se admitirán los retrasos sin causa ni las faltas de información que atenten contra la necesidad de estar debidamente notificado sobre los propios procesos de aprendizaje y de enseñanza.*

13. *Defendemos la libertad de pensamiento, no se aceptará la imposición de dogmas.”*

6.2 Enseñanza

La enseñanza es entendida en este PEI como:

- Un acto político. La enseñanza abre caminos a las sociedades, tensiona lo viejo, cuestiona lo nuevo. La enseñanza es el acto político del reconocer sin el cual el conocimiento no sería posible (Frigerio, 2005). Implica considerar al alumno como sujeto de derecho, como ciudadanos preparados para la vida social y el disenso.
- Un acto de transmisión del acervo cultural de la humanidad. En ese sentido, los docentes somos pasadores de cultura (Antelo, 1999) y los contenidos no son más que excusas para educar (Gvirtz y Palamidessi, 2005). Es por esto que defendemos la importancia de la enseñanza por capacidades (Labate, 2015). Los contenidos habilitan condiciones de posibilidad para la enseñanza de capacidades fundamentales.
- Un proceso de traducción selectiva que crea un nuevo mensaje, un nuevo objeto político cultural: el mensaje pedagógico o contenido (Gvirtz y Palamidessi, 2005).
- Un proceso que se realiza respetando las características de las nuevas culturas juveniles. Esto sólo es posible si logramos un corrimiento: dejar de considerar a lo joven como “problema” y pasar a entenderlo como condición. Lo joven es *el dato*, no es una fatalidad o una variable a controlar. Tal como dice Nobile (2013), “si lo joven se percibe sobre todo en términos de *problema* parece improbable que tenga lugar algo del orden del acercamiento y del respeto genuino”.
- Un proceso que se concibe desde la inclusión y la diversidad. La educación es un derecho (Pineau, 2008) y por esto que adscribimos a la concepción de *aulas heterogéneas* (Anijovic, 2014).
- Un acto incalculable, donde los resultados no están predeterminados, donde la potencialidad de la transmisión va mucho más allá de lo que podamos llegar a prever (Antelo, 2005).



- Un proceso inscripto en la *pedagogía de la oferta*: la enseñanza oferta *nuevos mundos posibles*. Es por esto que la enseñanza siempre debe ir a la vanguardia, desafiando lo que la sociedad cree normal y deseable, trayendo a colación toda la oferta situada en propuestas sensibles a las nuevas culturas juveniles que científicos, artistas, trabajadores, intelectuales están debatiendo en el mundo (Antelo, 1999).
- Una instancia de transposición concebida desde la inter y transdisciplinariedad. Es por esto que en el IES la planificación de la enseñanza es un trabajo de equipo, y excede ampliamente los límites estrechos de las disciplinas del curriculum tradicional. Es así que otorgamos especial importancia a *los nuevos formatos curriculares*. Estos nuevos formatos favorecen la reducción de brechas educativas y la inclusión de formas organizativas renovadas alternativas al formato tradicional moderno de la educación secundaria, dado que optan por la promoción tutelada antes que por la promoción desregulada⁸. En el caso del marco normativo para la provincia de Córdoba, los “nuevos formatos” aparecen guiados por la premisa “adecuar la organización institucional a una perspectiva situacional”. El *Encuadre General del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (versión definitiva 2011-1015)* propone como alternativas para la tarea pedagógica los siguientes formatos curriculares que se suman a la tradicional materia/asignatura: *seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo*. Enseñanza que implica la construcción de conocimientos escolares, sensibles a la cultura institucional.

6.3 Curriculum

Entendemos la necesidad de repensar la cultura institucional y el curriculum como norma pública. *Planes institucionales* es la categoría elegida por Flavia Terigi (1999) para aludir al curriculum institucional. Estos planes constituyen el segundo nivel⁹ de escala de los procesos curriculares, entendiendo por tales los procesos de aceptación, rechazo y definición que operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo (ibídem). Este segundo recorte de escala, correspondiente a la institución escolar, no tuvo una historia muy difundida en Argentina (Gvirtz y Palamidessi, 2005). De hecho, la conceptualización del trabajo docente

⁸ Llamamos *Promociones desreguladas* son aquellas en donde los jóvenes quedan librados a sus propios recursos en el tránsito por la escolaridad, mientras que se denominan promociones tuteladas a las que instauran formas de acompañamiento de los aprendizajes y de la vida estudiantil en general. Las *promociones desreguladas* son características del curriculum tradicional de la escuela media (Ziegler, 2013).

⁹ El primer recorte corresponde al de las políticas oficiales, y se cristaliza en el curriculum prescripto (en el caso de nuestro país actualmente, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios a nivel nación y Diseños Curriculares en lo que refiere a la Provincia). El tercer recorte comprende las planificaciones de aula.



más extendida es la que lo significa como la adaptación individual de decisiones que se toman desde arriba y se ejecutan de forma aislada (ibídem).

En el IES defendemos la idea de que la formación de los alumnos no puede ser el resultado de la sumatoria de las decisiones individuales de sus docentes. En este sentido, los planes institucionales son dispositivos poderosos que no sólo proporcionan amparos legales y cumplimiento con requisitos burocráticos sino que permiten la anticipación de la enseñanza y la (re) construcción de una identidad educativa institucional. Por lo tanto, apuntalan el fortalecimiento de la autoridad pedagógica de los docentes y del equipo directivo a partir de la explicitación y reorganización de los perfiles pedagógicos.

Es por esto que elegimos sustentar nuestra concepción de curriculum en la tercera hipótesis¹⁰ que propone la Terigi para hablar de los planes institucionales en este proyecto: *la hipótesis de especificación*. Desde esta perspectiva, la lógica resultante de los planes institucionales es eficaz, porque tiene impacto concreto en la transformación de lo prescripto. Pero también lo prescripto, lejos de estar inerte, tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en los planes institucionales.

El desarrollo del curriculum institucional en el IESS está compuesto por:¹¹ planificaciones de aula¹², planificaciones de *Nuevos Formatos Curriculares*¹³ y Proyecto Curricular Institucional (PCI)¹⁴.

En nuestra escuela las siguientes áreas del curriculum cuentan con horas institucionales destinadas a la función de articulación y coordinación: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Estas horas institucionales han sido específicamente creadas a tal fin y los docentes que las cubren acceden a ellas por concurso.

Por otra parte, el IES organiza Ejes de Articulación Curricular, que atraviesan la enseñanza colocando prioridad en la transmisión de ciertos núcleos de contenidos y capacidades de corte transversal.

¹⁰ Flavia Terigi sostiene que detrás de las prácticas e imaginarios asociados al curriculum es posible rastrear distintas hipótesis acerca de las relaciones que se establecen entre los distintos niveles. La primera de estas hipótesis, llamada *de aplicación*, interpreta que el curriculum prescripto se aplica en el aula a partir de la realización de algunos ajustes que permiten mantener la eficacia absoluta de la lógica de la prescripción. La segunda de las hipótesis, denominada *de disolución*, sostiene que el curriculum prescripto es el convidado de piedra en los procesos curriculares: esto es, lo que sucede en instituciones y aulas poco y nada tiene que ver con los documentos oficiales que organizan y secuencian los contenidos escolares. La tercera hipótesis postula una relación recursiva y dialéctica entre el curriculum prescripto y el curriculum real o en acción y es la que sostiene la concepción institucional de nuestra escuela (Flavia Terigi, 1999).

¹¹ Se listan estos componentes de menor a mayor grado de inclusividad.

¹² Las planificaciones de aula responden a una forma estandarizada que incluye Fundamentación, Objetivos, Contenidos, Capacidades generales, Capacidades específicas, Estrategias metodológicas, Bibliografía, Referencias Documentales, Evaluación (formas, instrumentos y criterios), Cronograma.

¹³ Las planificaciones de Nuevos Formatos Curriculares poseen los mismos componentes que las Planificaciones de aula.

¹⁴ Elaborado en 2016, el *Proyecto Curricular Institucional* se encuentra organizado alrededor de áreas y disciplinas, según lo establecido por la Superioridad.



Se enumeran a continuación los *Ejes de Articulación Curricular* de esta escuela, presentando un breve resumen explicativo de cada uno de ellos, sensibles a las nuevas culturas juveniles.

I. Formación de la cultura política, memoria y derechos humanos.

Este Eje de Articulación Curricular apunta a la formación de la cultura política de los estudiantes (Litichiver y Núñez, 2008), entendiendo que la cultura política se expresa tanto a partir de la diversidad de praxis y de las instituciones políticas como en las creencias, ideales, normas y tradiciones que dan significado a la cultura política. Si lo político refiere a las maneras en que se distribuye el poder en la sociedad, es menester recordar que dicha distribución cristaliza situaciones en constante conflicto que son atravesadas por cuestiones éticas, esto es, asociadas a valores que otorgan sentido a las diversas posiciones asumidas por los actores sociales en el espacio político.

La propuesta que presentamos a continuación se distancia explícitamente de la *perspectiva política antiparticipativa liberal-conservadora* que caracteriza del Aguila (2014). Dicha posición asume que cierto grado de apatía es favorable en la ciudadanía: permite gobernar y evita colocar en primer plano la insatisfacción. Siguiendo el razonamiento de este autor, sería importante que las instancias de enseñanza de saberes de la política en las escuelas se asentaran en *perspectivas democrático-participativas* que intenten, precisamente, incentivar la participación y, a través de ella, desarrollar el juicio político ciudadano. Aumentar la capacidad cognitiva del ciudadano es lo que permitiría formar para buenas prácticas de la política democrática, desarrollando la capacidad de razonar y argumentar, de cooperar y deliberar (Casas Vilalta, 2014). La posibilidad de transformar la visión antiparticipativa liberal-conservadora hacia concepciones democrático-participativas implica reconocer a todos los actores educativos como sujetos políticos de intervención de estos saberes, promoviendo el trabajo colectivo de los contenidos curriculares asociados a la política en la comunidad escolar. El desafío es que la escuela contribuya a reconstruir instituciones representativas que puedan concitar la confianza y la participación de los ciudadanos, al mismo tiempo que se jerarquicen otras formas de participación que combinen instancias de control, de expresión de intereses sectoriales y de manifestación de la voluntad popular entre elección y elección (Cesca y Denkberg, 2014). Resulta urgente crear consensos en torno a proyectos políticos colectivos, que permitan una ciudadanía al mismo tiempo integrada y plural con participación amplia en los procesos políticos.

La posibilidad de discutir, debatir, analizar y situarse en ese contexto se vuelve aún más urgente si consideramos la ampliación de la ley de ciudadanía argentina a raíz del voto a los 16 años. Esta profundización de la democracia moderna e inclusiva otorga a la escuela una nueva responsabilidad: permitir



que la interpelación del joven como “votante” esté acompañada de las instancias formativas que otorguen herramientas para participar de las decisiones políticas¹⁵.

La formación de la cultura política se realiza en base a tres principios pedagógicos y didácticos: la perspectiva del *enfoque de derechos*; la importancia de fortalecer la construcción de *memorias colectivas* democráticas, y los límites del *disenso legítimo* en sociedades democráticas (Cesca y Denkberg, 2014).

II. Educación ambiental.

Las nuevas perspectivas en Educación Ambiental en los últimos veinte años, proponen a los docentes el desafío de imaginar y planificar nuevas estrategias de enseñanza que mantengan una coherencia entre lo ético, lo conceptual y lo metodológico. Seguramente, el desafío actual es entender que existen causas ambientales que, consideradas en su complejidad, permitan elaborar explicaciones más rigurosas, realistas y que a su vez abran la posibilidad de comprender la profunda crisis ambiental que se presenta en el planeta. Crisis que afecta supuestos sociales, políticos, económicos, éticos, culturales, científicos y tecnológicos; y que da cuenta de una particular relación que tiene y ha tenido la sociedad con el Ambiente.

Los objetivos de este eje de articulación curricular en Educación Ambiental, tendrán relación con los siguientes aspectos: concientización, conocimiento, actitudes, habilidades y participación.

- Concientización: Adquirir una conciencia “de” y una sensibilidad “hacia” el ambiente y sus problemas asociados.
- Conocimientos: Tener una serie de experiencias y adquirir un conocimiento básico en relación con el Ambiente y sus problemáticas.
- Actitudes: Adquirir una serie de valores y de sentimientos de preocupación por el Ambiente, como así también motivación para participar activamente en el mejoramiento y protección del mismo.
- Habilidades: Adquirir las habilidades necesarias para identificar y resolver problemáticas ambientales.

¹⁵ *Voto a los 16. Democracia. Derechos. Participación.* Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Véase también *La democracia y tu derecho a elegir*, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.



- **Participación:** Propiciar oportunidades para comprometerse activamente y en todo nivel en el trabajo a favor de la resolución de problemas.

El abordaje de la educación ambiental será interdisciplinar, transversal y se asentará en el paradigma de la complejidad. Este enfoque acerca del Ambiente, que incluye a las sociedades y sus particularidades, posibilita superar las posturas contrastantes de las relaciones entre Naturaleza y Sociedad, tanto aquellas en las que las sociedades tomaban todo de la naturaleza, sin previsión como sus opuestos, en la que se promueve el proteccionismo extremo de la naturaleza.

III. Investigación escolar.

La investigación escolar como práctica halla su sentido en la necesidad de disminuir la brecha que se produce en el campo de las Ciencias Naturales y Sociales y la Tecnología, y el campo escolar.

La propuesta mantiene el convencimiento de que en el nivel medio la metodología de la investigación, no espera formar científicos, sino ciudadanos capaces de explicar y comprender los fenómenos naturales, sociales y tecnológicos para actuar en forma responsable y crítica en el marco democrático, todas ellas prácticas sociales que no puede considerarse competencia exclusiva de los expertos científicos.

La ciencia escolar no es la ciencia de los científicos, sino que a través de ella se sugiere proponer situaciones de enseñanza y de aprendizaje que recuperen las experiencias y conocimientos previos de los educandos sobre los procesos empíricos para preguntarse sobre ellos y elaborar nuevos argumentos que tienen como referente a los modelos más generalizadores de la ciencia.

Defendemos la importancia de la investigación-acción, en tanto manera de establecer una relación a los problemas prácticos y cotidianos de los alumnos y docentes. El desarrollo conceptual, la reflexión desde las prácticas y el trabajo cooperativo son parte de este recorrido. Se propone un proceso de reflexión, experimentación cooperativa y comprensión de los hechos que puedan favorecer propuestas de cambios sociales que dan relevancia a las prácticas de investigación.

Adquirir confianza en las propias capacidades para plantear problemas y resolverlos, lograr una correcta exposición oral utilizando el vocabulario específico de las metodologías de trabajo abordadas, fomentar el espíritu innovador y emprendedor entre el alumnado, dinamizar la enseñanza de las Ciencias y la tecnología son objetivos importantes asociados a esta área de articulación curricular.

Interesa destacar que en nuestra escuela se fomenta la participación en la Feria de Ciencias y Tecnología. Esta instancia estimula, compromete y brinda un objetivo contribuyendo a que los saberes de investigación escolar sean significativos. Así mismo, permite la construcción de emocionalidad respecto del



tema, tanto en el nivel intragrupo a través del trabajo cooperativo como en el nivel intrapersonal a partir de la competencia que implica dicha participación.

Finalmente, subrayamos la relevancia que adquiere la transferencia en nuestra concepción de investigación escolar: es por esto que se seleccionan temas de abordaje que permitan formas de devolución a la comunidad del IESS y al entorno local, por medio del vínculo con instituciones y actores sociales relevantes que habiliten intervenciones relacionadas con el conocimiento construido.

IV. Aprehensión directa de la realidad argentina: viajes y visitas educativos.

Este eje de articulación curricular se encuentra guiada por dos principios pedagógicos. En primer lugar, la construcción de consignas auténticas (Anijovic, 2014) que promuevan la construcción de conocimiento situacional (Edwards, 1989), es decir, la posibilidad de que los estudiantes estudien *en situación* problemáticas, hechos, procesos que permitan evitar el efecto “operacional” o “tópico” donde lo memorístico o lo abstracto no habilita contactos con la realidad y, por lo tanto, obtura la posibilidad de transferir.

En segundo lugar, este eje de articulación se asienta en los presupuestos para el formato “Trabajo de Campo” propuesto por el Ministerio. El trabajo de campo orienta al alumno a la creación de espacios de síntesis e integración de conocimientos a través de tareas de indagación e intervención *en terreno* bajo la orientación del profesor. Se selecciona el formato Trabajo de Campo porque brinda la oportunidad de someter a contrastación en la práctica a marcos conceptuales propios del espacio curricular y además propone el estudio de situaciones en contexto.

Las situaciones sociales, políticas, económicas y culturales y las condiciones socio-ambientales y de salud, son dos ejes que atraviesan todo el Ciclo Orientado. Esta área de articulación curricular se maneja en distintas escalas de análisis, superando los límites locales y provinciales, abarcando todo el territorio nacional (inscripto en América Latina), y se aboca al trabajo directo con esas situaciones. Los alumnos viajan, se mueven, realizan entrevistas, desarrollan observaciones, recolectan información, discuten, escriben informes... en suma, “palpan” la realidad cercana y no tan cercana, por medio de viajes y visitas educativas de distintos tiempos de duración a partir de los cuales construyen conocimiento significativo y relevante.

V. Educación para la inclusión y la convivencia democrática.

“*Vivir-juntos en la escuela como objeto de trabajo*” implica incluir, reconocer, respetar las diferencias, los diversos. En este marco se hace necesario revisar las prácticas pedagógicas, los pensamientos enraizados para acompañar las trayectorias de los alumnos e intervenir de una manera integral y humanizadora en la realidad escolar y comunitaria, lo que implica tener en cuenta que: la diversidad es una condición inherente



al ser humano y que estas distintas realidades culturales y sociales interpelan a las instituciones. La transmisión, la recreación de la cultura no debe excluir estas realidades; y se debe basar en la construcción de un vínculo y de la confianza.

Acordamos con Rebeca Anijovich (2014) en que *“todos pueden aprender”* y *que conseguir el logro real de este principio y propósito inclusivo requiere de mucho trabajo*” ya que encierra un desafío, encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso. Perla Zelmanovich (2009:3) nos habla de:

“La articulación del para todos y de uno por uno. Esto se traduce en la necesidad de recrear el vínculo educativo de modo tal que sea posible reubicar los modos de articular el grupo con la atención a los tiempos y modalidades singulares que cada vez se muestran más heterogéneos.” (cit. en Figueroa, 2013).

El enfoque actual sobre la convivencia plantea el desafío de lograr nuevos modelos de convivencia orientados a instalar prácticas democráticas, a garantizar que los jóvenes puedan ejercitar una ciudadanía plena, y a posibilitar condiciones educativas, fortaleciendo el desarrollo de una cultura participativa y respetuosa de la diversidad.

El mejoramiento del clima institucional, la posibilidad de resolución pacífica de los conflictos, la inclusión de todos y todas en el aprendizaje son propósitos que emanan de las políticas públicas contemporáneas y que en el IESS se plasman en algunos proyectos específicos que se desprenden del presente eje de articulación.

- a) *Escuela y Violencias.* Apoyándonos en el trabajo de Carina Kaplan (2006) se desarrolla una intervención pedagógica cuyo círculo originario arranca en el trabajo del preceptor y se propone trabajar las relaciones entre “violencias y escuela”. Como muchos fenómenos de la vida social que parecen obvios, las violencias no son fácilmente visibilizadas en su real dimensión y magnitud. El trabajo se propone desnaturalizar las violencias, construyendo aproximaciones conceptuales, emocionales y vivenciales a partir de la utilización de distintas dinámicas grupales y recursos muy variados que habiliten reflexiones y acciones documentadas en los diversos cursos de la escuela.

- b) *Integración de alumnos con N.E.E.* Nuestra institución, de acuerdo a lo previsto por la Ley Nacional de Educación y la Resolución Ministerial N° 630, alberga alumnos que requieren adecuaciones curriculares de acceso, no-significativas y significativas para el cursado de las diferentes asignaturas. Al respecto el Equipo de Orientación, tanto del C.B. como del C.O., realiza coordinaciones con



profesionales externos y con la familia de los alumnos, y se articulan acciones con los docentes a través de entrevistas, informes escritos con sugerencias y seguimiento del proceso.

- c) *Ambientación.* El proceso de ambientación implica el compromiso de toda la comunidad educativa. Su planificación y la implementación implican trabajo cooperativo y colaborativo, que cuenten con la participación de todos los actores institucionales. El proceso de ambientación es un momento de encuentro para iniciar o afianzar los vínculos y la confianza entre estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, familias. Este se realiza en dos momentos al ingresar al nivel medio y al inicio del ciclo orientado durante la primera semana del inicio del ciclo lectivo, se destinan tres jornadas de trabajo coordinadas por el equipo de orientación en el cuál se utilizan distintos recursos pedagógicos y espacios.
- d) *Orientación Vocacional.* De manera conjunta con los docentes de espacios curriculares específicos asociados a esta temática, los profesionales del gabinete psicopedagógico realiza acciones que incluyen visitas educativas, espacios de reflexión, instancias de cátedra compartida, entre otros. Entendemos a la Orientación Vocacional como una intervención tendiente a facilitar el proceso de elección de objetos vocacionales. La Orientación Vocacional en la escuela, es un espacio para que circule la palabra, un dispositivo para alojar a un sujeto en la búsqueda de su proyecto futuro, que promueva transformar una pregunta social en singular; permitiendo la elaboración de los obstáculos singulares y colectivos que se presentan en los procesos de transición a la vida adulta. Teniendo en cuenta que cada joven cuenta con experiencias de vida singulares, entendiendo que la cultura no es homogénea, revalorizamos el trabajo grupal como una herramienta donde se posibilite la reflexión, el intercambio significativo y creativo entre jóvenes, en el que circulen intereses, motivaciones, temores, mitos. El grupo se plantea, entonces, como facilitador del sostenimiento de las diferencias, lugar de encuentro y respeto a la diversidad, abriendo de ese modo la posibilidad de favorecer la construcción creativa de proyectos de vida. Al respecto el equipo de orientación del Ciclo Básico durante la segunda parte del tercer año lleva a cabo distintas intervenciones, encuestas, presentaciones de las distintas orientaciones de las cuales dispone la escuela, clases específicas de las mismas y luego un proceso de acompañamiento grupal e individual en la toma de decisión. En relación al ciclo orientado este proceso comienza durante la segunda parte del quinto año y culmina al finalizar el sexto año. Las intervenciones son grupales y en sexto año grupales, individuales y de carácter opcional.



e) *Tutorías para la inclusión con aprendizaje en el recursado de la Tercer materia.* Desde 2013 la escuela ha implementado la organización de un Plan Tutorial de labor didáctica para el recursado de la Tercer Materia. En dicho plan tutorial involucramos el trabajo conjunto de los profesores con horas institucionales, la secretaría de la escuela y el equipo de gestión directiva. Se organizan tiempos y espacios definidos donde cada alumno trabaja con un docente en instancias de apoyo escolar, a los efectos de favorecer el desempeño de los estudiantes en el recursado de la Tercer materia asentándonos en políticas institucionales de inclusión y fortalecimiento de los aprendizajes. En las tutorías se apunta a identificar los obstáculos que presentan los alumnos en torno a contenidos particulares y a puntualizar las estrategias para superar dichas situaciones, siendo los resultados sumamente auspiciosos y destacados por la superioridad en el Congreso de Buenas Prácticas organizado por el gobierno de la Provincia de Córdoba en el año 2015.

f) *Murga del IES.* La murga es una expresión del *arte popular* que genera un espacio de aprendizaje colectivo y nos conecta con los valores básicos de toda persona: compromiso, solidaridad y respeto. La murga implica un trabajo grupal y donde aprendemos a convivir desde la alegría, como una *voz de la escuela*. Originariamente pensada como espacio de integración de niños NEE, hoy otorga un marco de expresión artística a todos los estudiantes valorando la inclusión. Por los instrumentos que posee la **M.D.I.** es de estilo *murga porteña*, aunque tiene elementos de nuestra propia impronta. Se utilizan también instrumentos de vientos, tales como trombón y trompetas, ejecutados por alumnos que, en su momento, integraban la banda de nuestra institución. La murga posee sus propias coreografías, fusionando varios estilos, ya que los alumnos aportan cada uno desde su lugar, elementos del hip hop, rap, jazz, entre otras, fusionándolos con el baile murguero. Se incursiona también en el canto, modificando letras de canciones de moda. Es convocada para eventos diversos como centro de atracción en diversas oportunidades en la sociedad local.

VI. Educación para la sexualidad y perspectiva de género

La aprobación de la Ley 26.150: “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, sancionada en el año 2006 constituye un avance que formaliza la enseñanza de la sexualidad como objeto de políticas públicas y legaliza, valida y legitima la aplicación de programas de Educación Integral en el ámbito escolar.



En ese contexto podríamos considerar que esta Ley traduce una demanda social, otorgándole a la escuela un lugar preponderante en la transmisión crítica y construcción política de “conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral”.

De esta manera, la Escuela funciona como un espacio de Igualdad, que brinda la posibilidad de generar espacios de aprendizaje y construcción con pares, lo cual enriquece la variedad de significantes y representaciones simbólicas de sexualidad y género.

Así mismo, cabe destacar que nuestra Institución ha realizado un proyecto pedagógico intensivo, continuo y específico en este campo desde antes de la sanción de la ley, que no solo ha tenido desarrollo transversal en todos los ámbitos de la Escuela sino también ciertas prácticas de extensión comunitaria e interinstitucional.

El Programa de Educación Sexual continúa en vigencia a la fecha.

Por último, en el contexto de las problemáticas y los debates actuales en torno al concepto de género y las “cuestiones” que plantea, nuestra mirada considera fundamental habilitar las instancias educativas necesarias para desarrollar los contenidos significativos que hoy interpelan no sólo al conjunto de nuestros alumnos sino a nuestra comunidad en general.

Retomando el contenido de su transversalidad, nos interesa destacar la participación de varios espacios curriculares que implementan acciones y contenidos de género en sus propuestas curriculares, en instancias de investigación escolar y capacitación al personal docente. Es importante decir que todo el proyecto educativo del IES se asienta sobre las conceptualizaciones básicas de la Perspectiva de Género, entendida esta como abordaje crítico de la cultura heteronormativa, patriarcal y machista. La perspectiva de género propone la ruptura de estereotipos rígidos y binómicos sobre “ser mujer o ser varón”, apostando a una sociedad más justa e igualitaria donde las identidades de género y las orientaciones sexuales no impliquen ningún tipo de discriminación sino aceptación respetuosa de la diversidad (González y Aquilante, 2015).

VII. Alfabetización académica

La alfabetización académica supone concebir la alfabetización no como un conjunto de saberes que se adquieren en un momento determinado de la escolaridad sino que, por el contrario, consiste en un proceso de complejidad creciente en el que los sujetos progresivamente enriquecen sus prácticas de oralidad, lectura y escritura.

Resulta necesario precisar que concebimos al alumno alfabetizado académicamente como aquel que sabe pensar y puede decir y escribir lo que piensa y no aquel que sólo sabe leer y escribir – entendidas estas habilidades sólo como la decodificación o codificación propias de lo que Wells (1987) denomina como nivel



instrumental de la lectura. Un alumno que está alfabetizado es el que posee autonomía para la producción de un texto escrito, y la posibilidad de construir el sentido de un texto que lee, es aquel que posee la capacidad para “decir” lo que piensa y lo que interpreta, es el que logra apropiarse de la cultura académica y construye su propio conocimiento en diálogo con el de otros.

Por todo ello entendemos que en este nivel del sistema educativo, y más específicamente en el Ciclo Orientado, debemos formar para enseñar los modos de leer que la comunidad disciplinar pone en juego, como así también la posibilidad de compartir los acuerdos que se establecen sobre las interpretaciones válidas de esos textos y es también enseñar los modos de circulación del conocimiento que el futuro egresado tendrá que manejar.

Nos ha convocado la necesidad de atender a una particularidad de nuestra institución y consiste en que un alto porcentaje de nuestra población estudiantil opta por estudios de nivel superior. El paso del nivel medio al nivel superior registra, en relación a las prácticas de oralidad, lectura y escritura académicas, dificultades que nuestros alumnos experimentan, muchas veces, como obstáculos difíciles de sortear, y es que leer y escribir en el nivel superior es un trabajo complejo, los estudiantes deben lidiar con materiales y conceptos desconocidos para decir algo novedoso, que refleje tanto su pensamiento como la evidencia propia de su disciplina. Esta área de articulación se ha puesto en marcha con un Proyecto de Introducción a la Alfabetización Académica donde se ha hecho énfasis en las convenciones de cita y referencia como modo de construir saberes acerca del uso correcto de las fuentes en el acto de escribir.

VIII. Alfabetización Digital y en Medios

Este eje de articulación surge como resultado de los cambios culturales que impone la Sociedad de Redes o Sociedad digital donde se han modificado las formas de comunicación y transferencia de información.

La circulación y el acceso inmediato a la información han generado una reformulación de ciertas certezas que históricamente estaban asociadas a la escuela. Hoy en día la construcción de la identidad, la ciudadanía e inclusive la migración de la autoridad cultural se han puesto en tensión.

La multitud de dispositivos, lenguajes, manera de estar y ser en la Red, han abierto una Brecha importante entre las generaciones que enseñan y las que aprenden, y entre la lógica lineal y por disciplinas propia de la escuela tradicional y las de las llamadas generaciones postalfabéticas (Berardi, F. 2007) . *“Por otro lado, las nuevas tecnologías –y su lógica de consumo– parecen funcionar sobre la base de la personalización, la seducción y el compromiso personal y emocional, y lo hacen siempre con una dinámica y una velocidad que entran en colisión con los propósitos y “tiempos” de la enseñanza-aprendizaje de la escuela”* (Dussel y Quevedo, 2010)



Los cambios ocurridos en el contexto extraescolar plantean nuevos desafíos a la hora de enseñar, en muchos casos el docente encuentra que desconoce cosas en los que el alumno es experto. Esta migración de la autoridad cultural, lejos de convertirse en un impedimento es una oportunidad de enriquecer las prácticas y humanizar la relación pedagógica. Tenti Fanfani (2015) afirma que *“decir que a un chico no le interesa nada es un frase que no se sostiene ni cinco minutos...en realidad lo que estamos diciendo es que no les interesa nada de lo que yo tengo para decirles”*, mientras encontramos que se apasionan por lo que acceden en Internet y en lenguajes audiovisuales.

La penetración que las TIC tienen en la cultura del niño/adolescente facilita la asimilación de nuevas herramientas que le permiten organizar su trabajo, acceder a material de estudio fuera de horario escolar, desarrollar actividades más interesantes y ser asistido por sus docentes en ritmos y espacios diferentes al espacio áulico clásico. Por eso es necesario debatir y alfabetizar sobre aspectos propios de la cultura digital como la ciberseguridad, la gestión de la identidad digital, el trabajo colaborativo, la selección de la información y la construcción del conocimiento en entornos digitales complejos y lenguajes audiovisuales.

De forma concordante con estas premisas, el IES posee un sistema de aulas virtuales, a la vez que fomenta la creación de distintos modos de aprendizaje asociados a las redes sociales y a la cultura audiovisual, construyendo a los alumnos como usuarios y/o productores responsables de contenidos y formatos asociados a la cultura digital y audiovisual.

Proyectos extracurriculares

a) *Ateneos deportivos.*

En esta escuela, denominamos ateneos deportivos a la agrupación de alumnos que se dedican a la práctica de un deporte y que nos representan como institución. Dentro de la cultura del movimiento, reconocemos al IES como una Institución que, desde sus orígenes ha ofrecido programas de educación no formal, para ampliar la gama de servicios educativos. Es en este contexto, y a partir de esta premisa podemos decir que se desarrollaron diferentes Ateneos como:

- ateneo de gimnasia artística (dato año 1975)
- ateneo de básquet (año 2000)
- ateneo de vóley
- ateneo de softball (vigente)
- ateneo de fútbol (vigente)



Considerando las posibilidades de realizar diferentes actividades, creemos importante volver a agregar otros ateneos deportivos ya que hay una gran demanda por parte de alumnos en realizar distintas disciplinas sin tener que acceder a un club deportivo, como por ejemplo, tras el auge del fútbol femenino, gran cantidad de alumnas solicitaron que se les habilite un espacio para la práctica de este deporte. Teniendo en cuenta que el IES es la institución que más alumnos lleva a participar de los intercolegiales, conocido como “la semana del deporte” que es organizado por la Municipalidad de Villa Carlos Paz, observamos que el formato ateneo es altamente aceptado por los alumnos de la escuela como una alternativa a la práctica deportiva en clubes y brinda la posibilidad de participar en torneos de instancias locales, regionales, provinciales y hasta nacionales.

b) Entrenamiento para Olimpíadas de Matemática

El entrenamiento para las Olimpíadas de Matemática (OMA) en el IES se inicia en los años noventa por el interés de un grupo de alumnos del 7° año del Bachillerato Comercial que querían investigar e incorporar otros contenidos matemáticos necesarios para su continuidad en estudios universitarios. De allí surge la idea de participar en las instancias escolares y zonales de OMA. Se comenzó con resolución de problemas de nivel 1 y se fue avanzando gradualmente en los distintos niveles. Años posteriores se formalizó la participación del IES turno mañana en OMA con entrenadores remunerados fijándose un espacio y un horario para dicha actividad. Año tras año el IES fue mejorando sus logros y es así que nuestros alumnos llegaron a instancias provinciales, nacionales e internacionales, obteniendo puestos destacados en ellas. También cabe destacar que es la única institución en Villa Carlos Paz que cuenta con un espacio dedicado a esta actividad con un equipo de docentes exclusivos para dicha tarea. Sabemos que OMA está destinado a despertar en los alumnos un tipo de pensamiento lógico-matemático y lateral en la resolución de problemas, lo cual, según palabras textuales de la OMA, es una lucha intelectual. En síntesis, el entrenamiento para las OMA es un espacio donde nuestros alumnos pueden canalizar y descubrir sus aptitudes matemáticas y desarrollar su capacidad creativa en la resolución de problemas.



6.4 Perfiles, funciones y responsabilidades de actores educativos

6.4.1 Familia

Las familias en la actualidad se encuentran signadas por una diversidad que va más allá del modelo idealizado de las representaciones tradicionales compuestas por varón protector, mujer ama de casa, e hijos solícitos, limpios y ajustados a la autoridad verticalista de sus progenitores. Familias monoparentales, ensambladas, familias con padres del mismo sexo, abuelos o tíos que crían a los niños, hermanos mayores a cargo de grupos familiares... las familias de los estudiantes del IES no escapan a esta realidad que, si bien no es completamente nueva, ha tomado luz pública a raíz de diversos movimientos sociales emancipatorios.

Sea como fuese, la unión entre familias y escuela es una especie de alianza obligada (Siede, 2015), una *yunta* donde ambos deben estar unidos y “tirar para el mismo lado” a los efectos de conseguir un propósito trascendente: la educación de los jóvenes.

Las familias de los estudiantes del IES son participativas, poseen un rol activo en la comunidad escolar, se acercan a la escuela para hacer escuchar sus sugerencias, actúan en pos de la mejora institucional, valoran la labor de los trabajadores de la escuela, dialogan con ellos en un clima de escucha y respeto por el trabajo desarrollado. Son familias que concurren a la llamada de las autoridades de la escuela, intercambian ideas, ofrecen soluciones y se preocupan por mantenerse siempre informados, resguardando frente a sus hijos el sitio de autoridad de profesores, preceptores y directivos a los efectos de que la colaboración entre todos los actores sea eficiente. Se trata de familias permeables a las orientaciones que puedan surgir desde la escuela, que favorezcan la mejor educación conjunta de nuestros jóvenes.

La comunicación familias-escuela se ajusta a la estricta vía jerárquica.

6.4.2 Estudiantes

Concurren al IES estudiantes provenientes en un alto porcentaje de la Escuela Primaria de Aplicación del IESS, y en un porcentaje más pequeño provenientes de otras primarias. Su pertenencia social está signada por la diversidad, aunque se observa una presencia mayoritaria de las clases medias. Los egresados en su amplia mayoría optan por seguir estudios superiores universitarios o no universitarios.

El estudiante del IES posee las siguientes características:

- Mentalidad abierta, crítica y reflexiva.
- Respetuoso del orden democrático y de los derechos humanos.



- Dispuesto a aprender, colaborador con el enriquecimiento de la institución escolar, con capacidad transformadora y valores anti discriminatorios.
- Con capacidad para reflexionar sobre los errores, ampliando sus horizontes de superación y de tolerancia a la frustración.
- Con iniciativa para participar de actividades que exceden el cursado rutinario de las asignaturas.
- Apto para tomar decisiones responsables.
- Con sentido de pertenencia y compromiso institucional.
- Con capacidad para resolver situaciones de incertidumbre.
- Predispuesto a establecer vínculos afectivos con la escuela y con los diversos actores que la componen, valorando lo que se les brinda en términos humanos, sociales y de conocimiento.
- Con inquietudes de investigación y cuidado del medio ambiente.
- Con interés por la participación política y espíritu de lucha por sociedades más justas e igualitarias.
- Con sensibilidad social, solidario y empático.
- Hacedor de su proceso de aprender de forma permanente y gradual, orientado a retener, comprender, usar activamente y transferir el conocimiento a situaciones novedosas.
- Respetuoso de los roles de conducción que ejercen legítimamente los adultos responsables de la escuela.
- Imaginativo y creativo.

6.4.3 4.4.2.1 Centro de Estudiantes

Como institución de gestión privada, y según lo indica la legislación vigente, la escuela no está obligada a garantizar la existencia de un Centro de Estudiantes. Sin embargo, el IES considera parte constituyente fundamental de su PEI a este centro. En cuanto órgano gremial de representación del alumnado, el Centro de Estudiantes del IES es para la escuela una opción político-pedagógica indiscutible.

Se constituye democráticamente y es electo por voto directo de todos los estudiantes del IES. Se ajusta al Estatuto elaborado por el mismo organismo, y actúa como mediador y canalizador de las inquietudes y demandas del colectivo estudiantil, las cuales serán gestionadas directamente con el equipo directivo. Cumple una función de formación política no partidaria, esto es, de introducción a la vida ciudadana y de participación activa en la organización institucional, enriqueciendo la misma con ideas originales y proyectos superadores. Cuenta con el acompañamiento pedagógico de un *profesor asesor* electo democráticamente por



los mismos estudiantes, quien orienta a los alumnos en cuestiones que puedan llegar a generar dudas o inconvenientes específicos. El Centro de Estudiantes del IES adscribe y respeta los principios generales definidos en este PEI.

6.4.4 Docentes

En el IES, de manera acorde al Reglamento de Acceso a Cargos de la institución (ver: Estatuto, Título VI, Art. 26), se accede a todos los cargos docentes por concurso de antecedentes, propuesta escrita de intervención pedagógica y entrevista con defensa de la propuesta presentada.

6.4.4.1 Director

Se espera que el Director se ajuste a las normativas legales de la función, así como también al Perfil establecido en el Reglamento de Acceso a cargos (2001) de la Institución para puestos directivos. Además, el Director, como actor institucional clave, es concebido como un conductor tanto como un gestor de políticas institucionales: el directivo se ocupa de generar las condiciones para que se produzcan las prácticas pedagógicas, y hacer *que las cosas sucedan*. Estas condiciones tienen que propiciar antes que nada la generación de aprendizajes a partir de propuestas de enseñanza innovadoras.

El Director del IES debe:

- Demostrar disposición para participar en procesos continuos de capacitación.
- Demostrar actitudes de respeto para con todos los actores educativos.
- Poseer la habilidad de gestionar los conflictos (no negarlos ni reprimirlos) como forma de crecimiento y progreso institucional.
- Promover el trabajo colaborativo.
- Diseñar dispositivos que economicen recursos y energía, centralicen esfuerzos dispersos y recalifiquen proyectos existentes.
- Gestionar con habilidad el curriculum.
- Generar una visión compartida de futuro, reflexionar y realizar en conjunto acciones propuestas, negociar y resolver pacíficamente los conflictos y promover la necesidad de generar transformaciones.
- Acompañar pedagógicamente, aconsejar, guiar las trayectorias profesionales del personal.



PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - 2017

- Habilitar instancias de diálogo con toda la comunidad educativa para fortalecer vínculos positivos intra e interinstitucionales.
- Mostrar coherencia entre sus propuestas de gestión y su trayectoria como docente.
- Administrar recursos humanos, adjudicando y re-adjudicando tareas según talentos, formaciones y capacidades.
- Inscribir sus propuestas en una visión político-pedagógica coherente con este PEI, con el Estatuto del IESS, con los AEC y con el Reglamento de Acceso a Cargos.
- Mostrar especial preocupación por la atención a las trayectorias escolares, la formación para ciudadanos democráticos y la inclusión como principio pedagógico.
- Conocer detalladamente la realidad institucional demostrando talentos para interactuar en la micropolítica escolar desde el respeto, la participación activa, el aprovechamiento de intersticios para la acción y el enriquecimiento de la institución en su totalidad.
- Entender la estructura jerárquica de la escuela, respetando las decisiones de la Asamblea y el Consejo Directivo; colaborando con sus compañeros directores y vicedirectores para el fortalecimiento del IESS en su conjunto en el marco de dichas jerarquías.
- Poseer talentos para la articulación transversal de acciones pedagógicas.
- Demostrar actitudes de responsabilidad, cumplimiento de horarios y asistencia.
- Ser capaz de traducir las demandas de las políticas públicas de forma situada a las necesidades y características institucionales.
- Ser capaz de conformar equipos de trabajo con diversas finalidades de gestión y pedagógicas.

6.4.4.2 Vicedirector

Se espera que el Vicedirector se ajuste a las normativas legales de la función, así como también al Perfil establecido en el Reglamento de Acceso a cargos (2001) de la Institución para puestos directivos. Además el Vicedirector debe poseer la habilidad para conformar equipo de trabajo con el Director, aportando propuestas y líneas de acción que vayan en consonancia con la propuesta de gestión del director pero, a su



vez, la enriquezcan. El Vicedirector además debe ser capaz de demostrar iniciativa en la coordinación de proyectos y equipos de trabajo, siempre bajo la supervisión del Director. El Vicedirector es la autoridad directa para la coordinación de tareas de preceptores y Jefa de Preceptores, así como también lo que refiere a la colaboración inmediata al Director en la organización del currículum institucional.

6.4.4.3 Coordinador de Cursos

El Coordinador de Cursos es una figura que forma parte del equipo de gestión de las escuelas secundarias en la normativa. Se trata de un actor clave que depende administrativa, pedagógica y funcionalmente de la Dirección de la escuela, posee una carga horaria de 27 horas, requiere título reglamentario (fijado por Res. DGEM Nro 961/09) y sus competencias específicas pueden leerse en Res DGEM 1613/09. (cit. en Debanne, 2015). Estas competencias se enmarcan en una función general, “coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes de manera articulada con el equipo directivo y docentes de la institución escolar”. La resolución despliega también un conjunto de funciones específicas de acompañamiento a las trayectorias escolares, de articulación y coordinación pedagógicas, de trabajo con distintos actores escolares como docentes, preceptores, alumnos, familias, de promoción de innovaciones educativas, de construcción de líneas de trabajo de corte transversal, de fortalecimiento de los acuerdos entre profesores, de apropiación de significación de espacios escolares específicos y su uso pedagógico, de colaboración permanente con el equipo directivo, oficiando como nexo entre éste y los actores mencionados más arriba.

En consonancia con estas funciones, la normativa propone un perfil docente que combina capacidades vinculares, experiencia docente, capacitación en gestión, flexibilidad y apertura, talentos de animación pedagógica (creación, puesta en marcha, ampliación y supervisión de situaciones y espacios participativos), acompañamiento al docente, compromiso institucional, entre otros.

Nuestra escuela funciona en dos espacios, el edificio central (Solís 283) y el Campo de Deportes (sito en Azopardo entre Güemes y Artigas). Las actividades del Campo de Deportes funcionan en contraturno. El Coordinador de Cursos es un profesional de la Educación Física con sólida formación en gestión escolar y, como autoridad inmediata en el contraturno, desarrolla su actividad central en el Campo de Deportes. Su función principal es procurar que exista una estrecha vinculación entre las actividades que se desarrollan en el Campo de Deportes y el edificio central, en lo que refiere a personal, documentación, enseñanza, aprendizaje, vínculo entre familias, alumnos, docentes y preceptores.



6.4.4.4 Jefe de Preceptores

El jefe de preceptores es el actor educativo que debe coordinar y monitorear el trabajo del equipo de preceptores. Se espera que supervise los aspectos administrativos, organizativos y pedagógicos que deben llevar a cabo el grupo a su cargo y se ajuste a las normativas legales de su función. Es el nexo necesario entre el equipo directivo y los preceptores de la institución. Debe facilitar la comunicación escuela familia controlando y supervisando la misma, además de oficiar de mediador y moderador en las situaciones conflictivas que puedan presentarse entre preceptores, alumnos-preceptores, familias-preceptores, familias-docentes.

Asume la responsabilidad de informar la puntualidad y asistencia tanto del personal a su cargo como de los docentes a sus superiores.

Tiene disposición para formarse de manera permanente y debe poseer capacidad para establecer vínculos de respeto, confianza y amabilidad con todos los actores institucionales.

6.4.4.5 Preceptores

El preceptor es un actor crucial en la articulación entre familias, estudiantes, profesores y directivos. Su función debe ajustarse a las normativas legales. Articula tareas de carácter administrativo y sistematización de documentación diversa con funciones pedagógicas, específicamente concebidas desde el concepto de *mediación* y de *acompañamiento*. Se espera que el preceptor del IES esté dispuesto a respetar y acompañar las trayectorias pedagógicas de los estudiantes, involucrándose activamente en proyectos transdisciplinarios sustentados en un trabajo en equipo con otros preceptores y con los demás actores educativos, siempre bajo supervisión del Jefe de Preceptores y del equipo directivo. Este actor educativo procurará establecer vínculos de respeto y confianza con las familias, cuidando la eficiencia de las comunicaciones entre las mismas y la escuela. El preceptor del IES tendrá disposición a formarse de manera permanente, será un gran conocedor de las características institucionales de la escuela, un agente responsable que respete las normas de asistencia y puntualidad y esté siempre dispuesto a colaborar con los distintos eventos y proyectos escolares.



6.4.4.6 Profesores

El profesor del IES es entendido como un profesional reflexivo, como un trabajador de la cultura, como un mediador entre la sociedad y los bienes culturales. Debe ajustarse a las normativas legales de su función. Se espera que el profesor posea las siguientes cualidades:

- Formación general y específica respecto del espacio curricular que dicta.
- Formación pedagógica sobre legislación, enseñanza, curriculum, didáctica general, temas transversales.
- Conocimiento y adecuación de su práctica al PEI, PCI, a los Acuerdos Escolares de Convivencia, a los Proyectos de Gestión vigentes y a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.
- Capacidad para construir un diálogo enriquecedor con familias, alumnos, colegas, directivos y demás miembros de la comunidad educativa.
- Disposición para formarse de manera permanente.
- Actualización académica en debates sobre la escuela media y sus diversas problemáticas.
- Expresión oral y escrita compatible con las convenciones del mundo académico.
- Habilidad para trabajar en equipos docentes bajo supervisión pedagógica.
- Disponibilidad para el diseño y puesta en marcha de propuestas de trabajo inter y transdisciplinarias en colaboración con sus colegas.
- Disposición para desempeñar actividades en el marco de horas institucionales que puedan involucrar: organización de viajes y visitas educativas, coordinación y articulación de áreas curriculares, tutorías para el apoyo al aprendizaje, entre otras.
- Cumplimiento de normas de asistencia y puntualidad.

6.4.4.7 Secretario, prosecretario, auxiliar de secretaría

La Secretaría del IES conforma un equipo que se convierte en el baluarte que garantiza la protección y la elaboración de documentación central para el funcionamiento escolar. La Secretaría debe conceptualizar los aspectos administrativos organizacionales propios de la función desde la dimensión pedagógica de la institución escolar. Además debe conocer y adecuar su práctica al PEI, PCI, a los Acuerdos Escolares de Convivencia, a los Proyectos de Gestión vigentes y a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. Este equipo mantendrá un diálogo fluido con la Dirección, atendiendo a las demandas de la misma en lo que refiere a recursos administrativos que sostengan las necesidades de los proyectos de gestión. El personal de Secretaría debe caracterizarse por la prolijidad, la eficacia, la celeridad en la resolución de las demandas y la capacidad



para establecer vínculos de respeto con actores educativos diversos, canalizando necesidades de información y asesoramiento relacionadas con la documentación escolar.

6.4.5 Equipo de Orientación Psicopedagógico

Está compuesto por profesionales de la psicología o de la psicopedagogía, con sólida formación en los debates actuales sobre la escuela secundaria, las nuevas culturas juveniles y la perspectiva de género. Sus tareas se encuadran en la visión político-pedagógica del PEI, y se realizan siempre bajo indicación explícita de la Dirección.

Sus funciones son:

- Asesoramiento e intervención en situaciones complejas de aprendizaje, derivadas de las necesidades educativas especiales de los estudiantes. En ese contexto, actúan como mediadores entre la escuela, las familias y los profesionales externos coordinando las integraciones solicitadas.
- Asesoramiento e intervención en situaciones complejas de convivencia escolar, en tarea conjunta con Jefe de preceptores y preceptores.
- Coordinación y elaboración de los contenidos de las ambientaciones de primero y cuarto año.
- Coordinación y elaboración de los contenidos de la orientación vocacional, tanto en lo que refiere a la elección de orientaciones para el Ciclo Orientado como en las acciones desarrolladas en los sextos años. Esta actividad se desarrolla conjuntamente con el espacio curricular Formación para la Vida del Trabajo.
- Construcción, organización y sistematización de documentación que dé cuenta de todo lo actuado en cada intervención. Estos documentos serán incorporados al legajo de cada estudiante al finalizar cada ciclo lectivo.
- Participación en otros proyectos asociados a su experticia que sean especialmente requeridos por el equipo directivo.
- Conocimiento y adecuación de su práctica al PEI, PCI, a los Acuerdos Escolares de Convivencia y a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales y a los Proyectos de Gestión vigentes.

6.4.6 Ayudante de laboratorio

El ayudante de laboratorio del IES es un profesional formado en alguna disciplina de las ciencias físico-químico- naturales. Posee un rol protagónico en la co-organización de actividades que fomenten el espíritu investigativo de los estudiantes. Trabaja en conjunto con los profesores, realizando un



acompañamiento pedagógico y prestando apoyo al aprendizaje. Es responsable del equipamiento del laboratorio, cuida la limpieza y la renovación de materiales, encarga los faltantes y se ocupa de la organización de este espacio escolar, arbitrando los medios para que aprender en el laboratorio sea una experiencia enriquecedora para nuestros alumnos.

6.4.7 Bibliotecario

El bibliotecario del IES es consciente de que la Biblioteca es un espacio abierto a toda la comunidad, un centro dinámico e interdisciplinario. El bibliotecario posee talentos para hacer de la Biblioteca un espacio de aprendizaje. Es un actor institucional que está en permanente formación, que valora el libro como transmisor de cultura y que se encuentra actualizado en soportes digitales que multiplican las posibilidades de lectura. El bibliotecario asesora y co-coordina proyectos pedagógicos escolares, organizando los recursos disponibles, elaborando listas de faltantes, solicitando nuevos materiales a partir del diálogo con los docentes, entre otros aspectos. Debe tener conocimiento y adecuar su práctica al PEI, PCI, a los Acuerdos Escolares de Convivencia y a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

6.4.7.1 Propuesta de gestión

5.1 Principios ordenadores

Toda propuesta de gestión debe tener en claras las jerarquías a las cuales se somete, considerando su dependencia de los perfiles establecidos en este PEI. Debe estar claramente inscripta en la legislación vigente y en las demandas de las políticas públicas.

La propuesta de gestión se ordena en un Proyecto escrito que posee los siguientes ítems:

- Resumen
- Fundamentación
- Contexto (externo e interno)
- Población al que atenderá el proyecto
- Objetivos generales y específicos
- Estrategias de intervención
- Plan de trabajo y cronograma tentativo
- Responsables
- Presupuesto



- Evaluación
- Documentación de referencia y bibliografía

La propuesta de gestión en vigencia desde Dirección pone el foco en la autoridad pedagógica como condición para la construcción de enseñanza, delimitando acciones para el fortalecimiento de la legitimidad de la autoridad de los docentes (Casalis, 2012). La propuesta de Vicedirección se inscribe en dicho principio ordenador, colocando el foco en acciones de sistematización, organización, recalificación y rediseño del curriculum institucional, partiendo de la idea de que los planes institucionales son dispositivos poderosos que no sólo proporcionan amparos legales y cumplimiento con requisitos burocráticos sino que permiten la anticipación de la enseñanza y la (re) construcción de una identidad educativa institucional (Postay, 2012).

Toda nueva propuesta de gestión deberá entrar en diálogo con las arriba mencionadas, que conforman la estructura inmediata sobre la cual se inscribe la conducción del IES. Este diálogo implica tanto el conocimiento de la misma, como la valoración crítica de aspectos positivos y mejorables, continuidades a respetar, innovaciones a proponer, etcétera.

5.2 Organización de la conducción y monitoreo

La organización de la conducción implica un respeto a las jerarquías legalmente establecidas, para evitar la superposición de funciones y el exceso de tareas inespecíficas para la Dirección. Los roles y funciones respetarán los principios establecidos en este PEI.

La Dirección implementa distintas estrategias de organización de la conducción y monitoreo:

- Formación y capacitación del personal, a través de Talleres destinados a tal fin.
- Lectura, corrección y visado de planificaciones y proyectos.
- Citas con familias, formato “audiencias”.
- Generación de instancias de diálogo formato “reuniones de personal”, generales y por pequeños grupos (con gabinete psicopedagógico, con preceptores, con docentes por área, etc.).
- Escritura de resoluciones fundamentadas que organicen situaciones complejas y/o controversiales.
- Observaciones de clase.
- Reuniones con otros miembros del colectivo IESS: participación de sesiones de Consejo Directivo y generación de espacios de diálogo con directores de otras escuelas del IESS.
- Visado, corrección y devolución instrumentos de evaluación.
- Utilización del correo electrónico y de grupos de whatsapp profesionales orientados a la circulación veloz de información.



- Construcción de Cronogramas para la puesta en marcha de Nuevos Formatos Curriculares.
- Revisión de tasas de desaprobados, fracaso escolar y repitencia y posterior conversación con docentes para reorientar la enseñanza.
- Relectura permanente de los proyectos de gestión y demás acuerdos institucionales para su reajuste a las demandas de la realidad escolar.
- Constitución de un equipo de gestión que incluye Director, Vicedirector, Coordinador de Cursos y Jefe de Preceptores. La constitución de dicho equipo no actúa en desmedro de las funciones, incumbencias y jerarquías específicas establecidas por Ley.

6.4.8 Evaluación

La evaluación institucional formativa y participativa involucra procesos que, desde una perspectiva ética, van mucho más allá de la tradicional prueba para los estudiantes. Se trata de una evaluación que no sólo posibilita reflexionar y comprender, sino que está especialmente orientada a la transformación de las prácticas educativas.

La evaluación institucional en el IES se realizará en tres ámbitos de indagación: la enseñanza y los aprendizajes, la organización institucional y el trabajo docente¹⁶.

Algunos interrogantes posibles para orientar la construcción de instrumentos para la autoevaluación institucional:

- *¿Cuántos hemos participado de los procesos colectivos de planificación institucional?*
- *¿Pudimos producir espacios para indagar, producir información, difundirla y capacitarnos?*
- *¿Fuimos capaces de reflexionar sobre nuestros conflictos y contradicciones y además producir saberes sobre los mismos?*
- *¿Pudimos sostener un alto nivel de presencia educativa en el medio?*
- *¿Se pudo alcanzar la más alta retención y avance regular de los alumnos hasta la finalización de su escuela secundaria?*
- *¿Produjimos dispositivos para la atención a las trayectorias diversas de los estudiantes?
¿Qué impacto tuvieron los mismos?*
- *¿Hubo disponibilidad suficiente de información sobre el acontecer cotidiano para que los actores educativos tomen en consideración para su accionar pedagógico?*

¹⁶ Seguimos aquí las pautas establecidas por los *Cuadernos de trabajo* del Ministerio de Educación de la Nación (2015).



- *¿Fue eficiente la articulación vertical y horizontal? ¿Podimos vincularnos eficientemente con el nivel primario para realizar acuerdos fructíferos?*
- *¿Exploramos los logros al final de cada ciclo y reajustamos las propuestas de enseñanza en base a estos datos?*
- *Nuestras acciones pedagógicas, ¿fueron concordantes con los principios del PEI?*
- *¿Qué avances tuvimos en relación a los objetivos estratégicos?*
- *¿Produjimos dispositivos que reorganicen el trabajo docente, evitando esfuerzos superpuestos o estériles?*
- *¿Fuimos respetuosos de las pautas de convivencia acordadas colectivamente?*

Referencias bibliográficas

Anijovic R. y colaboradores (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós. Buenos Aires

Antelo E. (2003), *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana. Buenos Aires. Capítulo 2.

Berardi F. (2007), *Generaciones post-alfa*. Tinta Limón. Buenos Aires.

Birgin A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel. Buenos Aires.

Blejmar B. (2013), *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Aique. Buenos Aires.

Bolívar A. y Romero C. (2009), "El asesoramiento y la mejora escolar". En C. Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Noveduc. Buenos Aires.

Bruzzone E. (2010). *Las guerras del agua, América del Sur en la mira de las grandes potencias*. Buenos Aires: Capital intelectual

Calvo et al. (2002). *Ciencias de la tierra y del ambiente*. España: McGraw Hill.

Cappellacci I. y Miranda A. (2007), *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Serie La Educación en Debate, Nro 4.

Casas Vilalta M. (2014), Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente. En <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12937622008074859643624/art30.pdf> . Material



presentado como bibliografía básica en el *Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto*. FLACSO. Cohorte 25. Buenos Aires.

Cesca P. y Denkberg A. (2014), Los saberes de la política. *Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto*. FLACSO. Cohorte 25. Buenos Aires. 2014

Curtis, H., Barnes S. y otros (2015). *Invitación a la Biología en contexto social*. Buenos Aires: Panamericana.

Del Aguila R. (2014), La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nro 12, Educación y gobernabilidad democrática. En <http://www.oei.es/oeivirt/rie12a02.htm> . Material presentado como bibliografía básica en el *Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto*. FLACSO. Cohorte 25. Buenos Aires.

Dente L. y Brener G. (2014), Hacia la producción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles. En *Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto*. Flacso. Buenos Aires.

Duschatzky S. (2009), Cartografías de la composición social. Clase N° 20 del *Diploma Superior en Gestión Educativa*. Flacso. Buenos Aires.

Duschatzky S., (2008), Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/Flacso. Buenos Aires.

Duschatzky S., Arroyo M y Poliak N. (2013), En torno a las nuevas tensiones y a la cuestión docente: saberes, autoridad, relaciones personales e institucionales. Seminario de Posgrado *La Educación Secundaria. Principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. Sexta Cohorte. Flacso-Argentina.

Dussel I. (1997), *Curriculum, humanismo y enseñanza media*. Oficina de Publicaciones del CBC de la UBA-Flacso. Buenos Aires.

Dussel I. (2009), La Escuela Media y la producción de la desigualdad. Continuidades y rupturas. En Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso. Buenos Aires, 2009.

Dussel I., y Quevedo L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos Documento Básico*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Edwards V. (1989), *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*. Mimeo.

Figueroa S. (2013) *No cualquier recreo. Un recorrido de lo universal a lo singular y de lo singular a lo colectivo*. Trabajo final del Seminario de Posgrado Las prácticas profesionales en la trama social, institucional y subjetiva. Lecturas y abordajes en escenarios sociales complejos. Dictado por Dra. Zelmanovich, P. Mimeo



Finocchio S. (2014), “Cultura escolar (o de cómo la escuela hace a lo social). En *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en contexto*. Flacso. Buenos Aires.

Follari R. (2000), *Epistemología y sociedad*. Homo Sapiens. Rosario.

Frigerio G. (2001), Los bordes de lo escolar. En Silvia Duschatzky y Alejandra Birgin (comp.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Manantial. Buenos Aires.

Frigerio G., Poggi M. y otros (1992), *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Troquel. Buenos Aires.

Fuentes Yagüe, J. L., (1998) *Botánica Agrícola*. Madrid. Ed Mundi-Prensa.

Fumagalli L. (2014), El currículum como norma pública. En *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto*. Flacso. Buenos Aires.

Garay L. (2000), *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de Postgrado del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Gonçalves Vidal D. (2014), Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la cultura y la sociedad. En *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto*. Flacso. Buenos Aires.

González J. y Aquilante M.L. (2015), *Mirar el mundo en clave de género: hacia la construcción de una igualdad real*. Consejo Provincial de la Mujer. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Córdoba.

Greco M.B. (2007), *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens. Rosario.

Gregorio Razzini, M. (2014), El estudio de las disciplinas escolares como campo de investigación de la cultura escolar. En *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto*. Flacso. Buenos Aires.

Grupo Doce (2001), *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires.

Gvirtz S. y Palamidessi M. (2005), *El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza*. Aique. Buenos Aires.

IES-IESS, (2016), La filmografía nacional como ventana al pasado reciente. En Gonzalo Gutiérrez y Lucía Beltramino (ed), *La escuela construye memorias. A 40 años del golpe de eso sí se habla*. UEPC-ICIEC-Espacio de Memoria La Perla. Córdoba.

Jelin E. y Lorenz F.G. (2004) (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI. Madrid.

Jelin E. (2002), *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI. Madrid.



Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila Srl. Buenos Aires.

Kopta, R. (1999) *Problemática ambiental*. Córdoba: Editorial ACUDE.

Labate H. (2015), *Desarrollo de capacidades en educación*. En <https://www.youtube.com/watch?v=sTiqvIRcnpI>. Recuperado el 28/5/2017.

Lewkowicz I. (2009), "Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión". Clase N° 9 del *Diploma Superior en Gestión Educativa*. Flacso. Buenos Aires.

Libedinsky M. (2001), *La innovación en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.

Litichever L. y Núñez P. (2008), La cultura política en la escuela media. Diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil. En Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación*. Manantial. Buenos Aires.

Meinardi E., Revel Chian A., Gonzalez E. (1998). *Teoría y práctica de la educación ambiental*. Capital Federal: Aique.

Nobile M. (2013), Escuela secundaria y condición juvenil. ¿Cómo es posible estar en la escuela? Estrategias que promueven o desalientan la permanencia. Seminario de Posgrado *La Educación Secundaria. Principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. Sexta Cohorte. Flacso-Argentina.

Otero A. (2001) *Medio ambiente y educación. Capacitación ambiental para docentes*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.

Pineau P. (2008), *La educación como derecho*. En <http://amsafeiriondo.org.ar/segunda%20jornada/laeducacioncomoderecho.pdf>. Recuperado el 6/8/2017.

Pineau P. (2013), Un breve racconto histórico. Seminario de Posgrado *La Educación Secundaria. Principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. Sexta Cohorte. Flacso-Argentina.

Pinkasz D. (2014), El cambio en el curriculum y las escuelas: ideas para su interpretación en la historia curricular argentina. En *Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto*. Flacso. Buenos Aires.

Poliak N. (2010), Reconfiguraciones recientes en la escuela media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En Guillermina Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.

Postay V. y otros (2012), *Cartografías de la primera escuela secundaria de Villa Carlos Paz. Orígenes, narrativas e identidades en el Instituto de Enseñanza Secundaria*. Quo Vadis. Villa Carlos Paz.

Salit C. (2003), Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza. En: *Revista Páginas*. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC. Córdoba.



Sarlo B. (2004). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Seix Barral.

Siede I. (2015), Infancias y Familia. En *Educación Inicial y Primera Infancia*. FLACSO, Buenos Aires.

Sztulwark D. (2009), Sobre una experiencia educativa de gestión situacional. Clase N° 3 del *Diploma Superior en Gestión Educativa*. Flacso. Cohorte 15. 7/5.

Taller de los Sábados (2008), *Un elefante en la escuela. Pibes y maestros del conurbano*. Tinta Limón. Buenos Aires

Tenti Fanfani E. (2011) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: siglo veintinuno editores.

Tenti Fanfani E. (2009), La enseñanza media hoy. Masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y Nancy Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial. Buenos Aires.

Tenti Fanfani E., (2015) Docentes y alumnos 3.0 - Entrevista. Educ.ar. consultado (03/06/17) disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=9vmL6KJZtrE>

Terigi F. (1999), *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana, Buenos Aires.

Terigi F. (2004), La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Noveduc. Buenos Aires.

Tiramonti G. (2009), Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y Nancy Montes (comp.), op. cit.

Tiramonti G. (2010), "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación". En Guillermina Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.

Tiramonti G. y Montes N. (2009), Presentación a Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp.), op. cit.
G. Tiramonti . y Ziegler S. (2008), *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós. Buenos Aires.

Zelmanovich P. (2014), Los saberes en relación con las subjetividades de los niños, jóvenes y adultos. En *Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto*. Flacso. Buenos Aires.

Ziegler S. (2013), ¿Qué trae la idea de nuevos formatos escolares? Exigencias de la universalización y los límites de la escuela tradicional. Seminario de Posgrado *La Educación Secundaria. Principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. Sexta Cohorte. Flacso-Argentina.



Referencias documentales

Casalis S. (2012), *La autoridad pedagógica como condición para que haya enseñanza*. Proyecto de conducción y gestión institucional presentado al concurso de Dirección, IES-IESS. Villa Carlos Paz, mayo de 2012.

Debanne R. (2015), *Manual de normativa y legislación escolar Nivel Medio Córdoba*. Punto de Apoyo. Córdoba.

IES-IESS (1996), *Proyecto Educativo Institucional*. Villa Carlos Paz, 1996.

IES-IESS (2000), *Proyecto Curricular Institucional*. Villa Carlos Paz, 2000.

IES-IESS (2012), *Acuerdos Escolares de Convivencia*. Aprobados por Resolución Ministerial Nro 1384/12. Villa Carlos Paz.

IES-IESS (2015), **Documentos de producción docente elaborados en el contexto de las Jornadas Institucionales del Programa Nacional de Formación Permanente**. Ministerio de Educación de la Nación- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

IES-IESS (2015), **Planificaciones elaboradas por el Equipo Directivo para las Jornadas Institucionales del Programa Nacional de Formación Permanente**. Ministerio de Educación de la Nación- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

IES-IESS (2016), *Resolución de Dirección N° 28/16, Ref Reorganización de Espacios de opción Institucional*. Villa Carlos Paz. 22 de Marzo de 2016.

IES-IESS (2016), *Acuerdos Didácticos para la enseñanza de la Capacidad Oralidad, Lectura y Escritura con énfasis en la comprensión lectora*. Villa Carlos Paz.

IES-IESS (2016), *Proyecto Curricular Institucional*. Villa Carlos Paz.

IES-IESS (2016), *Resolución de Dirección N° 27/16, Ref Reorganización Educación Física Mixta*. Villa Carlos Paz. 1 de Marzo de 2016

IESS (2001), *Estatuto del Instituto de Enseñanza Secundaria y Superior de Villa Carlos Paz*. Reformado por Asamblea Extraordinaria el día 20 de octubre, según consta en acta Nro 1386 del Consejo Directivo del IESS.



IESS (2009), *Reglamento de acceso a cargos de conducción, docentes y de asesoramiento profesional para el Instituto de Enseñanza Secundaria y Superior (IESS) de Villa Carlos Paz*. Villa Carlos Paz.

Jefatura de Gabinete de Ministros, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable Educación Ambiental. Unidad de Coordinación de Educación Ambiental (2009). *Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*.

Ley de Educación Provincial. Nro 9870. Promulgada en 2010.

Ley N° 26206 de Educación Nacional. (Sancionada y promulgada en 2006)

Ley N° 26892 para la *Promoción de la Convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. (Sancionada y promulgada en 2013).

Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela (2015), *Normativas 1. Ley de Educación Nacional. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res CFE 188/12). Programa Nacional de Formación Permanente (Res CFE 201/13)*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela (2015), *Normativas 2. Resoluciones del Consejo Federal de Educación acerca de los niveles del sistema educativo*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela (2015), *Normativas 3. Leyes nacionales y resoluciones del Consejo Federal de Educación*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela (2015), *Normativas 4. Resoluciones del Consejo Federal de Educación*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela (2015), *Cuadernos de Trabajo. Serie Política Educativa. Bloque 2. Evaluación Institucional Participativa*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación (2014). *Guía Federal de Orientaciones para la Intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*.

Ministerio de Educación de la Nación. Programa de capacitación multimedial Explora. (2011) *Las ciencias en el mundo contemporáneo*.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, *Prioridades Pedagógicas 2014-2015*. En <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Prioridades-2014-2015.pdf>. Recuperado el 28/5/2017.



Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, *Encuadre General del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (versión definitiva 2011-1015)*.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Área de Gestión Curricular (2013), *Capacitación: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Área de Gestión Curricular (2013), El diseño de alternativas para la enseñanza en la educación secundaria: más oportunidades para la apropiación y construcción de saberes*. Córdoba.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Área de Gestión Curricular (2014), *Mejora en los aprendizajes de lengua, matemáticas y ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Tomo I Conceptos claves*. Córdoba.

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y calidad Educativa, Dirección general de planeamiento e Información educativa (2012) *Diseño curricular de Educación Secundaria, Tomo 4, Orientación ciencias Naturales*, Córdoba

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Área de Gestión Curricular (2016), *Colección Prioridades Pedagógicas*, tomo I al VII.

Postay V. (2012), *Planes institucionales, identidad educativa y proyecto pedagógico institucional en el IES*. Propuesta de gestión y conducción institucional presentada al concurso de Vicedirección. IES-IESS. Julio.

Postay V. (2016), *El desgranamiento como problema ético en una escuela secundaria. Contextos, situaciones y soluciones*. Trabajo Final del Seminario Gobierno y Planeamiento de la Educación. Flacso. Buenos Aires.

Postay V., Luis Amaya, Gabriela Beriolli y otros (2015), *Tutorías para la inclusión con aprendizaje en el recursado de la tercer materia*. Congreso Buenas Prácticas en Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba.