

ProFoDI-MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS DEL NIVEL PRIMARIO

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora Editorial

Liliana Abrate

Coordinación editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Coordinación y supervisión de producción

Sofía López

Equipo de acompañamiento a la escritura

Natalia Riveros

Eugenia Peirone

Sol Eva Galán

María Eugenia Maldonado

Producción de contenido

Stella Maris Adrover

Corrección de estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez

Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



2023

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes-tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re-definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configuración horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias for-mativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educa-ción presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dispositivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suce-da en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Supe-rior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto des-tinada a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompaña-miento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta modalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, per-manencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación do-cente inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la pre-sencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este

sentido, la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para revisitarse, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS DEL NIVEL PRIMARIO

Formato: Seminario

Año: 4°

Carga horaria: 3 h cátedra

Campo de la Formación: Campo de la Formación Específica

Régimen de cursado: Anual

Introducción

Cada vez que hablamos de mapas e itinerarios tenemos presente que, detrás de ellos, hay decisiones sobre los detalles y las características que resulta relevante mostrar y destacar. Existen al menos dos posibilidades de lectura: una consiste en la observación de elementos con exactitud, estableciendo relaciones entre ellos y con otros aspectos dentro de ese espacio; y otra, más amplia, aporta un panorama general, con la capacidad de captar la totalidad. Algo de eso deja entrever la ilustración, que incluimos a continuación, como disparadora de sentidos en relación con estas formas posibles de *mirar* un mapa:



Fuente: *El árbol de lilas*, María Teresa Andruetto y Liliana Menéndez, Comunicarte, 2006, p. 10.

Lo pequeño aparece como relevante y se abre espacio ante lo global, a la vez que permite captar la totalidad; lo embellece, lo referencia dentro de un contexto más amplio.

En cuanto definimos qué es lo que se ha de abordar y desde qué mirada accedemos a la representación de la realidad, establecemos un compromiso sobre lo que se pretende mostrar, los materiales y técnicas a emplear, y la centralidad que se da a cada elemento. También se consideran las relaciones que se pueden entablar con otros aspectos.

Desde esta perspectiva, ofrecemos un itinerario pedagógico-didáctico que no pretende ser exhaustivo, más bien busca hacer foco en aquellos aspectos propios del Nivel Primario que requieren de un mayor detalle en su análisis, problematización y abordaje. Estos aspectos implican a quien lee, en tanto lo/la convocan a cuestionar, proponer, ampliar el recorrido y las cuestiones tratadas, relacionarlos con otros recorridos y así comprenderlos mejor.

Marco orientador

El *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria* (Córdoba. Ministerio de Educación [ME], 2015) constituye un marco de referencia respecto de los contenidos y orientaciones metodológicas de las diferentes unidades curriculares; para el caso de Problemáticas y Desafíos del Nivel Primario, señala:

Este seminario se propone abordar una serie de problemas y tematizaciones propios del nivel primario de enseñanza desde una perspectiva que historicice su configuración en el contexto de los cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos contemporáneos. Los problemas y temas escogidos afectan tradiciones largamente sedimentadas que merecen ser revisadas y examinadas a la luz de diversas perspectivas teóricas haciendo posible un abordaje integrado y multidimensional de problemáticas, por definición, complejas. (p. 195)

Entendemos que este seminario, correspondiente al último año de la formación docente, da lugar a la integración de los conocimientos construidos en las diferentes unidades curriculares, así como a la posibilidad de apelar a marcos teóricos de referencia para **construir problemas y analizar** la complejidad de lo que sucede. Entre otras cuestiones, abordaremos el tema de la organización: institución, sujetos, representaciones, prácticas de enseñanza, currículum, evaluación, cultura institucional, inclusión, etc. Además, en relación con las áreas de conocimiento que aportan contenidos y constituyen parte del programa de estudios, haremos alusión a Pedagogía y Práctica Docente.

Se trata de buscar, desde este espacio formativo, prácticas, tradiciones, logros y dificultades que se puedan reconocer y describir en el Nivel Primario. Este proceso

de identificación recurre a los conocimientos construidos, y a los aportes teóricos y metodológicos desarrollados en las diferentes unidades curriculares. El objetivo es, también, ir un poco más allá, ofreciendo a los/las estudiantes la posibilidad de aproximarse a la realidad educativa como observadores/observadoras, suspendiendo la opinión personal y buscando la **comprensión situada, contextual, historizada** de lo que ocurre, para formular preguntas y discutir con otros/otras. A partir de la observación del quehacer cotidiano de las escuelas, así como de aquellas cuestiones más generales que interpelan la educación en el Nivel Primario en la actualidad, esperamos que los/las estudiantes puedan llevar a cabo una problematización con actitud investigativa, comprendiendo y captando cuáles son los desafíos educativos que pueden ser abordados *a posteriori*.

En síntesis, este itinerario intenta poner en debate algunos de los aspectos y situaciones que se presentan en la Educación Primaria, en general, y en la educación de la provincia de Córdoba, en particular. También pretende reflexionar sobre los desafíos que implican una mejora educativa: la configuración de la escuela primaria, horarios, espacios curriculares, jornada escolar, resultados de aprendizaje, prácticas áulicas, evaluación, convivencia, educación sexual integral, inclusión educativa.

Propósitos de la formación

El *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015) explicita los siguientes propósitos de la formación:

- "Abordar los principales problemas del Nivel Primario de educación contemplando factores explicativos y desafíos para la transformación" (ME, 2015, p. 195).
- "Contrastar argumentaciones diferenciales respecto a las causas y condiciones del fracaso escolar y los márgenes y posibilidades de intervención que de éstas se derivan" (ME, 2015, p. 195).
- "Recuperar las experiencias valiosas que desarrollan propuestas de inclusión, integración e igualdad de oportunidades" (ME, 2015, p. 196).

Consideraciones teóricas y metodológicas

La escuela y la práctica docente se estructuran y articulan a partir de tres elementos: docente, estudiante y conocimiento. Se generan así modos de relación según los cuales la posición de cada uno de estos elementos influye en el valor y la posición de los demás. Con ello, se vinculan cuestiones sociales, institucionales,

de época, que tensionan el transcurrir de la escuela y de quienes la habitan. Surgen al respecto interrogantes como: ¿cómo percibe el/la docente su realidad?, ¿qué se pregunta?, ¿cómo la explica?, ¿a quién y cómo se lo dice?, ¿qué puede proponer para revertir situaciones?, ¿qué siente?, ¿qué anhela?

La realidad social cognoscible se construye y en esa construcción intervienen el lenguaje, las imágenes, el discurso, nuestras interpretaciones sobre lo que otros/ otras han percibido y destacado de lo explicado y comunicado por los/las demás. También las vivencias a partir de la realidad (educativa y escolar) aparecen como una versión particular y singular que puede y debe ser abordada, revisada por los actores educativos, de manera que den lugar a otras versiones, distintas, no privilegiadas, puestas en diálogo y debate para afrontarlas.

Compartimos un video sobre el libro álbum *ZOOM*, de Istvan Banyai para invitarlos/invitarlas a reflexionar sobre los *modos de ver*.



Fuente: *Zoom*, Istvan Banyai, FCE, 1995.

Odira. (2020, 4 de abril). [Zoom](#).
[Istvan Banyai. Cuento Silente](#). [Video].
YouTube

El ilustrador nos invita a un recorrido, proponiendo un itinerario de lectura sobre la imagen, que contempla distintos puntos de vista. Lo particular y el detalle toman dimensión y fuerza cuando aparece la lectura del contexto. A partir del visionado, sugerimos trabajar con algunos interrogantes: ¿cómo nos acercamos a mirar el mundo y las escuelas que transitamos? ¿Qué posición tomamos para mirar la realidad escolar? ¿Cuándo aparece el problema? ¿Qué experiencias previas están en juego al momento de leer una situación escolar? ¿Cuándo aparece el problema?, ¿qué elementos lo construyen? ¿Qué aspectos se consideran al mirar lo que sucede?, ¿cuáles omitimos o quedan fuera del análisis?

Entendemos que no hay respuestas absolutas, ni certidumbres definitivas, sólo certezas situacionales, construidas aquí y ahora, a partir de la argumentación y el contraste empírico y simbólico que nos compromete con una actitud investigativa, de pregunta, de análisis, de debate y de construcciones colectivas. Es que el saber pragmático *en y de* la escuela, nacido de la experiencia que todos/todas tenemos por habernos escolarizado, no alcanza para poner de relevancia aspectos vinculados con la realidad escolar, ni para comprender su complejidad. Las instituciones aún

mantiene viejas tradiciones, reproducen un orden establecido y demoran el diálogo enriquecedor con el conocimiento teórico, que puede aclarar, orientar, dilucidar.

Resuenan palabras tales como: conocimiento, obstáculos, praxis. Este último concepto, por estar tan ligado a la pedagogía, nos parece un nodo clave para emprender acciones concretas en las escuelas y con los/las docentes. Se trata de una praxis definida en tanto acción y reflexión, práctica iluminada teóricamente, acto y pensamiento para intervenir en las situaciones educativas que se presentan como obstáculo, como dificultad, según nos señala Paulo Freire (como se citó en Bambozzi, 2005).

En estas dificultades y obstáculos puede obrar la naturalización que no permite destacar lo percibido, impidiendo identificarlo como algo que incluye a las propias prácticas. Se generan así explicaciones externas a la escuela, que apelan a determinismos sociales, psicológicos, culturales, económicos, y aparecen nuevos interrogantes: **¿qué hace falta para superar los niveles de análisis aparentes de estas problemáticas?** O bien, ¿se ve el problema o sólo se observan evidencias?, ¿se avanza sobre las interpretaciones o sólo sobre ciertos juicios que velan las observaciones?

A partir de lo expuesto, afirmamos que la tensión se manifiesta, por un lado, en la propia formación docente, mediante el ejercicio de la pregunta, la observación, la contrastación teórica: ¿estamos enseñando de este modo? Por otro lado, también se pone en evidencia en las oportunidades que las instituciones educativas brindan a los/las docentes, para favorecer, en todo debate educativo, la consideración de la complejidad.

Ante la existencia de situaciones escolares y educativas que se presentan como barreras o dificultades (ausentismo, fracaso escolar, situaciones de convivencia conflictivas, débiles aprendizajes en un espacio curricular, etc.), los/las docentes asumen diferentes posiciones y actitudes. A veces, se accionan desde la impotencia o la sensación de imposibilidad para actuar ("esto no se puede superar"), otras desde la valoración del obstáculo como algo que existe y es preciso romper, cuya superación es posible tomando distancia. Esta última actitud, habla de una función crítica que devela y muestra la realidad, para poder abordarla como desafío, como actos que superan lo dado. Cabe recordar que en el análisis de situaciones institucionales que involucran a los actores y sus prácticas, no podemos obviar: los supuestos pedagógicos sobre el enseñar y el aprender; los implícitos ideológicos, principalmente en torno a la situación de poder en la relación docente-estudiante y su vínculo con el saber; las ideas y representaciones psicosociales presentes en el desempeño del rol docente; el vínculo con los/las estudiantes y entre sus pares.

Este análisis complejo de la realidad escolar permite tomar conciencia de las problemáticas en las que estamos inmersos/inmersas y es el camino para actuar y construir un proyecto de trabajo con objetivos, actividades, recursos. Con la puesta

en marcha de este proyecto, y a través de la acción y reflexión, entendemos que se puede romper con el determinismo y las naturalizaciones, superando así los problemas.

Pensamos que es posible avanzar hacia la lectura crítica de lo que nos ocurre en la escuela, explorar, investigar participativamente, trascender el nivel de las apariencias, de los determinismos. Se trata de "cuestionar aquello que siempre ha sido así, de cuestionar lo obvio, para desmontar su arqueología y capitalizar desde una posición crítico-propositiva aquellos aspectos que nos permiten avanzar en construcciones cada vez más humanizadoras" (Bambozzi, 2005, p. 8).

La idea es *problematizar* como sinónimo de *desnaturalizar* aspectos o situaciones educativas que están naturalizadas en la vida escolar, por ejemplo: "los chicos/las chicas no leen porque no provienen de un ambiente lector", "los niños/las niñas no se interesan por la lectura", "la comprensión lectora es deficiente", "las familias no ayudan porque no les importa que sus hijos/hijas estudien", "los/las estudiantes no se quedan a la Jornada Extendida porque no les interesa". En este sentido, el presente itinerario propone trabajar con hipótesis, buscando superar las causalidades ya impuestas en la familia y en el niño/la niña, la comunidad y el entorno socioeconómico, para incluir también como variable a la institución en la que se encuentran.

En la descripción de una situación, se evidencia que la observación hecha por cada uno/una es parcial, que cada actor tiene focos de atención y valoraciones propias y, por lo tanto, es necesario habilitar un diálogo que permita compartir esas visiones. Todo depende desde dónde mire cada quien. Es por ello que esta propuesta resalta la imprescindible atención que debemos darle a la observación, a la puesta en común de las notas realizadas en relación a esta y a las preguntas que se derivan de lo observado. Aquí, es importante que los/las docentes orientemos esa mirada compleja, aportando un marco teórico de interpretación para que los/las estudiantes puedan, a partir de lo observado, construir nuevos interrogantes y explicaciones posibles.

El trabajo invita a realizar un recorrido por las escuelas primarias en su actualidad, atendiendo a los marcos normativos y referenciales que las sustentan, y a los aportes teóricos que nos aproximan al diálogo, la pregunta y la comprensión sobre lo que allí ocurre con el currículum, con las trayectorias escolares, etc. También invita a abordar sus prácticas, para poder reconstruir sus problemáticas, transformándose en desafíos de trabajo a *posteriori*. Es menester encontrarse con la escuela del Nivel Primario, la escuela que es hoy y que ha ido construyéndose con el tiempo. Quienes habitan las instituciones, así como quienes las observan, tienen representaciones, expectativas y reclamos hacia ellas, las caracterizan y valoran aspectos que son necesarios de retomar en el proyecto educativo institucional.



Aportes para profundizar

- **Frigerio, G.** (2000). Prólogo. En S. Gvartz (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Santillana.
- **Garay, L.** (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. CIFYH. UNC.

Un itinerario, entre otros posibles

Este itinerario propone un recorrido desde los ejes que el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015) ha previsto para Problemáticas y Desafíos del Nivel Primario.

Eje 1. Caracterización del Nivel Primario

En su texto "Instrucciones para mirar una fotografía", Cora Gamarnik¹ (2018) nos propone elegir una fotografía que por algún motivo nos interese, nos interpele, nos invite a evocar recuerdos y luego mirarla, "detenernos para verla" (Gamarnik, 2018, p.1)

Si nos dispusiéramos ahora a traer a este momento una imagen mental, una foto sobre la escuela primaria: ¿cuál sería?, ¿qué elementos aparecen?, ¿quién sacó esta fotografía?, ¿quiénes están presentes y qué están haciendo?, ¿quiénes faltan? ¿Qué espacio se puede ver? ¿Qué fecha tiene la foto?, ¿cuánto ha cambiado ese espacio respecto de lo que puede verse en las escuelas actuales?

La escuela como **institución**, vertebra el Eje 1. Podríamos empezar por preguntarnos: ¿por qué es una institución?, ¿qué la define cómo tal? Las respuestas que se dieron a las preguntas sobre la imagen que rescatamos, ¿definen a la escuela como institución?

Para contextualizar la escuela que estamos mirando, decimos que pertenece a la provincia de Córdoba, a la educación primaria formal de gestión estatal y que está dentro del organigrama ministerial. Esta escuela presenta una estructura graduada, un diseño curricular que orienta y prescribe acerca de los aprendizajes y contenidos de los espacios curriculares, los abordajes metodológicos, la evaluación. También

¹ Para conocer más sobre esta autora, consultar: [Cora Gamarnik y las imágenes como "ventanas"](#) (Argentina. Ministerio de Cultura, 2020).

existe un ciclo lectivo que fija ciertos aspectos que, a simple vista, parecieran invariables, pero sin embargo, la escuela primaria ha ido variando desde las leyes 1420 (Argentina. Consejo Nacional de Educación, 1964, 12 de junio) y 1426², a la actual y vigente [Ley de Educación Provincial](#) (Córdoba. Legislatura de la Provincia, 2010, 15 de diciembre):

Cada escuela es singular, tiene su historia y su actualidad. Sus modos de ser y resolver la recortan y la hacen visible de las otras; son los acuerdos y las dinámicas institucionales, puestas en marcha, los que marcan las diferencias en los logros de los/las estudiantes y en la calidad educativa ofrecida, interviniendo allí la construcción colectiva que la institución realiza con su Proyecto Educativo Institucional (PEI). (Adrover y Kohan, 2019 p. 7)

Nicastro (2017) nos invita a entender que las instituciones son “formaciones que entran lo social, lo cultural, lo político y lo subjetivo (...) y con un alto potencial de regulación que representa el deber ser y los mandatos, como también como un conjunto de principios, marcos de pensamientos, creencias” (p. 26).

En su organización-institución hay un sistema de valores que está internalizado y orienta el comportamiento de sus miembros. En el caso de los equipos directivos y docentes, hay una definición de cómo deberían cumplir su rol. A su vez, quienes ocupan estos roles adhieren y dan sentido, aceptan normas, modos y rutinas, pero también y de formas sutiles o no tanto, manifiestan sus dudas, interrogan, cuestionan esta organización. Entonces, aparecen otras acciones, otras posiciones, nuevos recorridos.

Entendemos que institución y organización se entrelazan, establecen una relación de implicancia mutua, a tal punto, que la razón de ser de las organizaciones no puede pensarse por fuera de la institución que le da sentido. Surgen aquí otros interrogantes: ¿cómo estaba configurada la escuela de los años en que cada uno/una asistía a la primaria?, ¿cómo eran las rutinas diarias? Al observar la escuela actual, ¿qué permanece y qué cambió?, ¿qué normativa/documento de referencia sustenta estos cambios?

Un actividad posible

- Indagar acerca de algunos aspectos escolares de interés, a partir de la lectura de documentos de política educativa y/o normativos, como por ejemplo el *Diseño Curricular* (Córdoba ME, 2015) y sus adecuaciones, las orientaciones presentes en el documento *Programa provincial. Jornada Extendida* y la *Propuesta pedagógica para la implementación de una hora más de clase en el Primer Ciclo del Nivel Primario* (Córdoba. ME, 2022).

² Primera Ley de Educación N° 1426 aprobada por la Legislatura de la Provincia de Córdoba que reglamentaba la enseñanza de la religión en las escuelas públicas.

Para orientar la indagación, sugerimos:

- Caracterizar y describir la escuela primaria, reconocer sus permanencias y cambios, observar la relación estructura-marcos normativos como modos de configuración a lo largo del tiempo.
- Efectuar un breve recorrido por las definiciones/caracterizaciones de cada rol dentro de la institución, y de las tareas que les son propias, según lo especifican los diferentes documentos.
- Reflexionar sobre las dimensiones del tiempo y el espacio en la vida cotidiana de la escuela (por ejemplo, la organización del horario de clases y su relación con los lineamientos curriculares). Pensar en diferentes dimensiones de análisis institucional (espacio, historia, tiempo cronológico y temporalidad, organización, dimensión normativa y convivencia institucional) como estrategias visualizadoras de las problemáticas escolares. Para ello, tomamos en cuenta lo que plantea Lucía Garay (2000):

Si nos ubicamos en el plano de la institución acontecimientos y procesos, pueden ser ordenados por otras categorías, también formales, a las que se denominan "dimensiones". Así, hablamos de dimensión normativa organizacional, ideológica, cultural, también de otras tan singulares como el espacio y el tiempo institucional, dimensión histórica, contextual, de las prácticas. En fin, la categorización puede ser extensísima. Cada corriente teórica privilegia unas y deja de lado otras. Algunas ocupan un lugar central y determinante, otras subordinadas o como efectos. La elección de un sistema categorial, para describir y teorizar lo institucional, contiene siempre una cuota de arbitrariedad. (pp. 39-40)

**Aportes para profundizar esta reflexión**

- **Nicastro, S.** (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- **Garay, L.** (1998). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. Butelman (Comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós.
- **Garay, L.** (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas Programa de Análisis Institucional de la Educación*. Centro de Investigaciones de la CIFYH. UNC. Programa de Análisis Institucional de la Educación.

Eje 2. La gramática escolar

Luego de haber mencionado en el Eje 1 las descripciones y caracterizaciones de las escuelas primarias según los documentos normativos y orientadores, considerando una estructura y una forma de escuela primaria que da cuenta de ciertos aspectos conservadores y cambios, es oportuno retomar el concepto de *gramática escolar*, para contrastarlo con las vivencias escolares de los/las estudiantes. Como pregunta disparadora, sugerimos: **¿qué modificaciones, cambios, transformaciones son necesarias para hacer escuela hoy?**

Inés Dussel (2003) señala:

La gramática de la escuela (Tyack Cuban, 1995) es ese conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Estas formas, son un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente, y que resiste a buena parte de los intentos de cambio. (p.13)

Las escuelas, insertas en un momento y lugar histórico, son demandadas, cuestionadas en su hacer, viven problemáticas cotidianamente, y por ello, sus equipos directivos y los/las docentes piensan qué hacer, cómo resolver, y hasta dónde es posible innovar sin afectar la configuración prescripta. La pregunta que aparece es: ¿cómo acceder a una escena que ya tiene un guión preestablecido y normativizado? Como profesional, ¿en qué casos y cómo puede el/la docente colaborar en la resolución de situaciones complejas? Se abre aquí otro aspecto a considerar, relacionado con sus propias concepciones, sus propias prácticas aprendidas, y que tiene que ver con la representación del lugar que ocupa, las estrategias pertinentes al caso, lo que entiende que se espera de su actuación, lo que debe cumplir de acuerdo con su rol y función.

¿Cómo se ve en la situación de la escuela actual, una escuela que se describe como heterogénea, diversa? Lo diverso nos remite a lo humano, a reconocer la presencia de lo diferente, a vernos como alguien distinto de los/las demás. Etimológicamente, la palabra *diversidad* alude a dos o más versiones acerca de las cosas:

Lo diverso es un desafío a nuestra inteligencia, a nuestros supuestos previos socialmente construidos en el juego social. Una posibilidad de cambio y no un peligro que acecha nuestras íntimas convicciones. (...) No constituye solamente un desafío sino también una infinita posibilidad de versar, sobre los distintos modos de ser y obrar; una apuesta a las infinitas posibilidades de la acción humana en tanto esta no es monolítica ni uniforme. (Córdoba. ME, 2001, p. 2)

La escuela, como dispositivo social de la Modernidad, hizo prevalecer el concepto de homogeneidad, de igualdad, como puntos de partida y objetivo, a la vez que

como misión educativa. Sin embargo, en ella existen tensiones entre nociones como: lo semejante-diferente, uno/una y el grupo, capacidad-incapacidad, exclusión-integración. Estos conceptos, como polos, atraen a los sujetos que las habitan. Es necesario vislumbrar una articulación e interacción de estos pares antitéticos a través de las respuestas educativas, para ponerlos en agenda, hacerlos visibles, revisar nuestras representaciones y el imaginario institucional, con el fin de desnaturalizarlos.

La **diversidad en la escuela** va más allá de la detección de dificultades o diferencias, implica entender que es un lugar para todos/todas, en el que cada persona, con sus posibilidades y particularidades, tiene oportunidad de aprender aquello que es común y esto se constituye como un derecho del sujeto alfabetizado. En su trayectoria escolar, el/la estudiante aprende contenidos, procedimientos y, parte de su aprendizaje, se relaciona con la capacidad y satisfacción de saber que está aprendiendo, porque cuando no se aprenden los contenidos, se aprende también que el sujeto no es capaz de aprender.

En una escuela homogeneizadora, ¿cómo encaja ese/esa estudiante diferente, que año a año ha ido internalizando su fracaso o aprendiendo que no es capaz de aprender? La escuela ha desarrollado desde siempre, una propuesta pedagógica uniforme. Ha tratado a los/las estudiantes como si aprendieran del mismo modo, como si contaran con idénticas concepciones, capacidad de comprensión, competencias, habilidades. En este sentido, como institución, la escuela ha establecido estándares de funcionamiento, niveles de rendimiento y ritmos de trabajo, que dificultan la integración de los/las estudiantes que no se comportan como la mayoría del grupo. Según estos criterios, ante el desempeño académico de ciertos/ciertas estudiantes, se han naturalizado acciones tales como la exclusión o la indiferencia, entendiendo que con el hecho de retenerlos/retenerlas, de dilatar su estadía, la misión formativa de la escuela estaba cumplida.

En la década de los 90 se puso en cuestión la visión homogeneizadora, por lo que se trabajó especialmente en la comprensión de lo heterogéneo dentro de la escuela y en la vida. Pero que existiera información sobre esta cuestión no implicaba, necesariamente, un cambio de postura acerca del tratamiento de lo diverso. Este concepto se circunscribe, de manera excluyente, al/a la estudiante, dejando de lado a la institución y a las posibilidades de heterogeneizar sus propuestas.

El éxito o el fracaso en los aprendizajes de los/las estudiantes depende del entrecruzamiento de múltiples factores, como el contexto social y ambiental, las características individuales, las condiciones curriculares, didácticas e institucionales. Se debe aceptar, entonces, que todos los estudiantes/todas las estudiantes no llegan a la escuela en las mismas condiciones, ni reciben de la escuela lo mismo o de la misma forma.

La situación de lo distinto, de lo diverso, de *lo raro* nos acerca a la consideración de las representaciones sociales, que funcionan como marcos de referencia para distinguir, clasificar, etc. Además, están presentes en la interacción docente-estudiante y, en forma más amplia, en la de escuela-comunidad, generando categorizaciones definidas, como por ejemplo el de agrupamiento en clases, un concepto que está relacionado con las formas de organización social.

Los/las estudiantes se presentan con características tangibles y mensurables (edad, sexo, cantidad de miembros de su familia, escolaridad alcanzada, barrio en el que vive), que son expresadas, a partir de su significatividad, en los diagnósticos que se realizan del grupo. Pensemos, respecto de este diagnóstico, qué sucede con los/las estudiantes que tienen una edad mayor a la del promedio del grado, y las conjeturas que en torno a ellos/ellas se tejen; o el caso del/de la estudiante que vive con sus abuelos, del/de la que tiene los padres separados o la madre trabaja como prostituta.

El/la docente, a lo largo del año escolar, va construyendo un conocimiento de sus estudiantes y lo hace a través de sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial (Kaplan, 1992), que le permiten distinguirlos/distinguir las y categorizarlos/categorizarlas. La clasificación influye en el tipo y calidad de la relación, en este caso entre el/la docente y el/la estudiante. En esta relación, el esquema perceptivo del/de la docente se conforma en base a un porvenir probable que anticipa y que, al mismo tiempo, ayuda a hacer posible.

Entre las pautas y normas que rigen la vida escolar, se encuentra el cumplimiento del tiempo diario y anual como condición regulatoria; sin embargo, en lo cotidiano de la escuela, este aspecto se ve tensionado por ciertas realidades que viven los/las estudiantes. En este punto, nos parece oportuno que se pueda debatir la situación de asistencia discontinua a clases y el trabajo que realiza la escuela, poniendo en tensión la norma y las rutinas cotidianas:

Marta es estudiante de quinto grado en una escuela de la Capital cordobesa, tiene una asistencia discontinua, su papá la suele mandar a cuidar a su abuela que está postrada, otras veces a realizar compras, o atender cuestiones hogareñas por lo que suele faltar a clases. Marta suele presentarse en la escuela a horas "inusuales" o con vestimenta poco convencional: llega pasadas las 9 de la mañana o sin zapatillas porque se escapó corriendo de su casa. La directora y las maestras la reciben, la acompañan a desayunar, le dan ropa y calzado del ropero escolar y la acompañan a las actividades del aula. A veces después del almuerzo se queda a esperar a su hermano pequeño y permanece en la escuela para poder volver juntos a la casa. Marta tiene mucho interés por aprender, la maestra la incorpora a las tareas que están realizando los compañeros/as y también le da actividades para realizar cuando se queda a esperar a su hermano, las hace en la biblioteca o en la dirección, recibe orientaciones y mucho aliento³. (Córdoba, 2022)

3 Narrativa pedagógica que recupera la experiencia de una escuela de la zona sur de la ciudad de Córdoba.

El espacio y el tiempo en la escuela tienen directa vinculación con aquello que se desarrolla allí y en ese momento. La lectura de los horarios de clases da cuenta de la disposición asignada a las diferentes áreas y espacios curriculares; aunque para entender cómo ocurre el acto educativo, es necesario analizar estos datos desde sus relaciones con otros aspectos. En pos de este análisis, incluimos otra situación escolar:

Una directora comenta que tuvo que recibir a unos grupos de madres del turno tarde que le manifestaron como queja que el grado de sus hijos no tenía clases y que se las pasaban en el patio desde las 13 a las 14 hs. Cabe decir que en ese horario de extensión de jornada los y las chicas/os desarrollaban taller de expresión artística o literatura, según los días⁴. (Córdoba, 2022)

En las escuelas, las aulas y los espacios, en general, son un interesante aspecto para reflexionar. Cabría preguntarse: ¿qué elementos son constitutivos de un espacio áulico?, ¿qué ideas y representaciones giran alrededor de lo que sucede en el patio?

Ofrecemos a continuación, a modo de ejemplo, un horario de tercer grado que explicita la carga horaria de cada espacio curricular, pero no nos brinda un panorama general de lo que se desarrolla en cada uno de ellos. Es necesario adentrarse en la propuesta didáctica para poder determinar *qué, cómo* se enseña y aprende, y *con qué* recursos se cuenta en ese grado. ¿Qué preguntas de enseñanza y aprendizaje podemos realizarle a este horario?

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
MATEMÁTICA	LENGUA y LITERATURA	CIENCIAS NATURALES y TECNOLOGÍA	PLÁSTICA	LENGUA y LITERATURA
LENGUA y LITERATURA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
CIENCIAS NATURALES y TECNOLOGÍA	EDUCACIÓN FÍSICA	LENGUA y LITERATURA	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES y TECNOLOGÍA
MÚSICA	CIENCIAS SOCIALES y TECNOLOGÍA	LENGUA y LITERATURA	CIENCIAS SOCIALES y TECNOLOGÍA	CIENCIAS SOCIALES y TECNOLOGÍA
INGLÉS	LENGUA y LITERATURA	INGLÉS	MATEMÁTICA	CULTURA DIGITAL

⁴ Reseña de una directora sobre un reclamo de un grupo de madres en una escuela de la zona oeste de la ciudad de Córdoba.

Como se mencionó anteriormente, la **gramática escolar** refiere a la vida de la escuela, a su cotidianeidad, que está atravesada por los vínculos, las relaciones entre estudiantes, docentes y la de estos/estas entre sí. También se encuentra atravesada por la relación con el conocimiento, con los modos de acceder a él y con los recursos tecnológicos con que cuenta la escuela.

La gramática escolar nos lleva a observar continuidades, un devenir con cambios, aunque estos sean imperceptibles. En el 2020, la humanidad vivió una ruptura con el aislamiento social obligatorio. En la escuela, la pandemia abrió un panorama vincular diferente al tradicional. Ahora que quedó en el pasado, cabe reflexionar en torno a qué nos dejó. Al respecto, Rubiolo y Adrover (2020) se preguntan: "nuevos tiempos, nuevos territorios, nuevas materialidades, ¿mismos vínculos?" (p. 1).

En otro orden, la **escuela como organización** incluye a estudiantes, docentes, familias y se constituye como una comunidad inscripta a un lugar, un espacio y un *cara a cara* en sus relaciones, con procesos y vínculos sociales que la describen (Hiernaux, 1999; Maffesoli, 1990; Torres Carrillo, 2002). Si bien se modificó el tiempo y el espacio, ya antes del 2020 teníamos muestras de algunos cambios en lo referido a estas variables: "desaparición de las barreras geográficas, disolución de los espacios y los lugares fijos, emergencia de nuevas formas de vinculación hiperespacial y aumento de la simultaneidad" (Rizo García, 2014, p. 27). La escuela no escapa a estos cambios abruptos. La inquietud que surge es: ¿cuánto *le cuesta* y cuánto tiempo le lleva incorporarse a estas nuevas realidades vinculares?

Hoy hablamos con naturalidad de:

Comunidades virtuales que generan un tipo de socialización diferente. Otra forma. La escuela presencial, caracterizada por la materialidad del encuentro entre sujetos, con una gramática probada que daba seguridad y confianza a cada uno desde la posición que ocupa en esas relaciones (directivo, maestros, estudiantes, familias) y con los objetos (el conocimiento, los recursos, las prácticas, los vínculos) se ve hoy ante la irrupción de nuevos formatos. (Rubiolo y Adrover, 2020, p. 2)

Como dice Torres Carrillo (2002), el presente nos encuentra "conociendo, explorando y comenzando a habitar nuevos territorios y temporalidades" (p. 13).

Una actividad posible

- Observar horarios de clases de distintas escuelas para identificar las cargas horarias semanales por espacios curriculares y los campos formativos en la extensión de jornada. Los/las estudiantes pueden compartir los horarios de clases recabados en el momento de observaciones o prácticas.
- Luego de este trabajo analítico, es posible reflexionar acerca de distintas cuestiones. Un ejemplo sería retomar la vieja gramática escolar, en la que

existía un cuaderno de comunicados y una cartelera informativa en el ingreso al edificio, y a partir de esta consideración, preguntarnos: en términos comunicacionales, ¿qué queda, qué cambió, qué podría mejorarse para un mayor entendimiento entre los sujetos? También es posible reflexionar en relación a la cultura digital: ¿se enseña a leer en formato digital y en las redes sociales? ¿Qué ocurre con la consulta a la biblioteca de la escuela y a las plataformas digitales? De acuerdo con el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015), si hablamos de la hora de Lengua, podemos indagar respecto de si están presentes la escritura autónoma, la reescritura, la modelización, la escritura colectiva, por ejemplo. En Lengua, ¿existe un momento semanal para la oralidad, y otro para la escritura autónoma, la lectura, la literatura? En Matemática, ¿se trabaja con resolución de problemas? ¿Se desarrollan contenidos de geometría? Podríamos formular preguntas similares respecto de otros espacios curriculares.

- Compartir las reflexiones en un muro colaborativo (*padlet*) a modo de reflejar las inquietudes, preguntas y comentarios que resulten del trabajo analítico.



Aportes para ampliar esta reflexión

- Punta, T. (2013). FRIDA. La Inclusión y la exclusión en un mar de posibilidades. En *Señales de Vida. Una bitácora de escuela*. Lugar Editorial.
- Argentina. Ministerio de Educación (2022). *Escuelas que reciben y alojan. Experiencias de búsqueda y revinculación de estudiantes*. Programa Nacional Volvé a la Escuela.

Eje 3. Modalidades del Nivel Primario

La Ley 26206 y la Ley 9870 establecen una distinción entre niveles y modalidades de educación, que atraviesan la educación formal según ámbitos, situaciones de trayectoria escolar, necesidad de abordajes pedagógicos .

Según lo estipula el [Reglamento General de Escuelas Primarias](#) (Argentina. Consejo Nacional de Educación, 1938, 22 de septiembre) y sus actualizaciones, el Nivel Primario, como parte del trayecto de la educación formal y obligatoria, inscribe a los niños/las niñas a partir de los seis años. Existen modalidades y ámbitos en los que esto se concreta:

- ▼ Educación de Ámbito Rural.
- ▼ Educación Especial.
- ▼ Modalidad Domiciliaria y Hospitalaria.
- ▼ Educación permanente de Jóvenes y Adultos y Educación en contextos de privación de la libertad.

Abordaremos puntualmente las modalidades **Educación Rural** y **Educación Especial** en escuelas primarias, teniendo en cuenta su carácter inclusivo y aquellas cuestiones que puedan transformarse en desafíos. En relación a las escuelas de ámbito rural, en su fisonomía se destacan características específicas, como la presencia de personal único, estudiantes agrupados/agrupadas en una sola aula constituyendo un plurigrado, una ubicación geográfica solitaria, inhóspita (que muestra particularidades en términos de vinculación con el contexto), un lugar trascendental para la comunidad y docentes como referentes sociales. Aunque la organización institucional sea simple, existe en las escuelas rurales una complejidad pedagógica que el/la docente tiene que abordar. La primera pregunta que surge es acerca de cómo se organizan las propuestas didácticas en un aula con estudiantes de varios grados. La respuesta supera la disposición espacial (se pueden agrupar estudiantes según el grado que cursan), ya que subsiste la necesidad de encontrar la manera de asumir la simultaneidad en un momento y espacio que, para cada estudiante, es diferenciado. Una muestra clara de la presencia de la heterogeneidad que exige la realización de una propuesta de enseñanza diversificada.

Es importante considerar también los recursos y materiales didácticos y las formas de emplearlos, así como la posibilidad de ofrecer variedad de oportunidades pedagógicas para ampliar horizontes culturales.

El tiempo y el espacio educativo, relacionado con el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes, son puntos de observación en el ámbito rural, dada la situación

de simultaneidad en la clase de plurigrado, la autoadministración de actividades y el verdadero desafío cognitivo que implica la modalidad, para que los/las estudiantes no se limiten a ejercitar, aplicar y resolver actividades, siempre con los mismos conocimientos. Es posible la construcción de aprendizajes en cooperación entre estudiantes, la diversificación de estrategias didácticas que superen la frontalidad de la enseñanza, la homogeneización de actividades, la progresión y profundización de aprendizajes que puede propiciarse para cada estudiante, aun cuando se trate una misma temática de algún modo en simultaneidad.

En relación con la **Educación Permanente de Jóvenes y Adultos**, la situación personal, social y la trayectoria escolar de quienes asisten a estos centros educativos es importante para comprender a cada uno/una en relación con sus posibilidades y con las oportunidades que se brindan para garantizar la alfabetización y escolarización obligatoria. Entre los propósitos de la modalidad, podemos mencionar la adquisición de saberes, el desarrollo de capacidades de expresión y comunicación, la posibilidad de establecer relaciones interpersonales y construir conocimientos (art. 48 de la Ley 26206).

Quienes vuelven a ser estudiantes, relatan experiencias educativas y personales de exclusión y postergación, desvinculaciones que se fueron profundizando, aspectos cruciales a tener en cuenta a la hora de planificar y trabajar en las aulas de primaria de la modalidad. Ante ello, una pregunta clave para pensar la enseñanza es: ¿qué actividades se pueden proponer a jóvenes y adultos/adultas considerando la significatividad de los contenidos y las necesidades que ellos/ellas tienen para aprenderlos?

La consideración de las distintas modalidades educativas (Educación Rural, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) comparten como desafío en las aulas la importancia de posicionarnos desde la inclusividad al que convoca.

Sugerimos algunos documentos que permiten profundizar acerca de los aspectos relacionados con la inclusión educativa.

Lectura 1: La UNESCO

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la

educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p. 14)

Lectura 2: Ley 26206 de Educación Nacional (Argentina. Congreso de la Nación, 2006)

Art.11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional

Inc. a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

Inc.b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. (p. 2)

Lectura 3: Ley 9870 de Educación Provincial (Córdoba. Legislatura de la Provincia, 2010)

Art. 3: Principio generales (...)

c) La educación es también función y responsabilidad de la sociedad, orientada a asegurar el respeto de las peculiaridades individuales y culturales y a impulsar, a través de la participación de sus miembros, su propio desarrollo;

d) Todos los habitantes de la Provincia tienen derecho a la educación para favorecer el desarrollo pleno de su persona e integrarse como ciudadano en un marco de libertad y convivencia democrática. Es responsabilidad del Estado garantizar el ejercicio de este derecho en igualdad de oportunidades sin ningún tipo de discriminación fundada en su condición, origen o contexto social en el que vive, de género, étnica, ni por su nacionalidad, su orientación cultural o religiosa y sus condiciones físicas, intelectuales o lingüísticas. (p. 2)

Lectura 4: Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad – Asamblea General de las Naciones Unidas (2006)

Lectura 5: Ley Nacional N° 26061

Dentro de las modalidades que puede tener la escolaridad primaria está la Educación Especial, la Domiciliaria y Hospitalaria, que en Córdoba poseen una dirección general independiente, cuyas propias instituciones articulan con las escuelas de Nivel Primario.

Lectura 6: Ley 9870 (apartado sobre la Educación Especial y sus características)

Art. 49. **Características.** La educación especial es la modalidad del Sistema Educativo Provincial que comprende el conjunto de servicios, recursos y procedimientos destinados a garantizar el derecho a la educación de las personas con algún tipo de discapacidad, temporal o permanente. Por el principio de inclusión educativa se asegura la integración de los alumnos con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. Asimismo, la escuela especial brinda atención educativa a todas aquellas personas cuyas problemáticas específicas no puedan ser abordadas por la escuela común. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. (Córdoba. Legislatura de la Provincia, 2010, p. 26)

Apartado Séptimo. La Educación Domiciliaria y Hospitalaria

Artículo 75.- **Características.** La educación domiciliaria y hospitalaria es la modalidad del Sistema Educativo Provincial en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el derecho a la educación de los alumnos que, por razones de salud, se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria.

Artículo 76.- **Recursos.** El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba procurará los recursos necesarios a los fines de garantizar la igualdad de oportunidades a los alumnos, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el Sistema Educativo Provincial común, cuando ello sea posible.

Más allá de las orientaciones, indicaciones y prescripciones de la normativa vigente o de los documentos ministeriales sobre la escuela inclusiva o de la escuela para todos/todas, pretendemos volver a ciertos aspectos relacionados con la escuela, sus docentes y comunidades para su puesta en acto. A partir de los avances en la inclusión educativa (Memo 2- DGEP y DGEE) Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, sabemos que todos los/las estudiantes deben ingresar a la escuela del nivel y que en situaciones de dificultades en su continuidad educativa se deberán generar las articulaciones que correspondan con la Dirección de Educación Especial, pudiendo generarse de manera conjunta proyectos pedagógicos individuales para el niño/la niña que lo requiera. (Córdoba. Legislatura de la Provincia, 2010, p. 40)

Una actividad posible

En torno a las diferentes modalidades presentadas, se propone un foro de debate con docentes invitados/invitadas de cada modalidad, en el que compartan su experiencia en las aulas, a partir de caracterizar los desafíos y potencialidades de la práctica docente. Algunas preguntas que orientan la mirada sobre la enseñanza en el ámbito rural son: ¿cómo es el trabajo cotidiano de enseñar en el plurigrado? ¿Cómo se articula en la simultaneidad de la clase, el proceso de aprendizaje y la construcción de saberes que cada quien tiene que realizar en su trayecto por la escuela primaria?



Aportes para ampliar esta reflexión:

- Terigi F. (2008) *El plurigrado como oportunidad*. En *La organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas rurales*. FLACSO.
- Miano, M. A., Romero Acuña, M. y Zattera, O. (2020). *Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas*. *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*, 33-60.

Eje 4. Problemáticas y desafíos del Nivel Primario

Cuando nos acercamos a una situación o experiencia nueva, distinta, que se valora como difícil, es posible construir un problema desde una mirada compleja y, a la par, surge el propósito de superarla. Esto se transforma en un desafío que implica incertidumbre, la de no saber si se podrá revertir o conseguir el cambio deseado. Entonces, podemos empezar a planear y diseñar caminos, y buscar estrategias, con otros/otras docentes, para afrontar el desafío.

La invitación, en este bloque, es a que los futuros/las futuras docentes se acerquen a las zonas en tensión, débiles o ausentes de la Educación Primaria, y puedan generar preguntas sobre ellas, de manera que superen preconcepciones, ideas surgidas de sus propias vivencias en la escuela, para contrastarlas y así enriquecer el propio conocimiento. Al respecto, Andrea Alliaud (2004) nos advierte, en tanto docentes, sobre lo difícil que resulta la idea de *ajenidad* en relación con la escuela:

A diferencia de otras profesiones, la docencia se caracteriza por desarrollarse en un lugar conocido de antemano. Efectivamente, la institución escolar constituye un espacio transitado y vivido durante muchos años en los que uno fue alumno. En este sentido, comenzar a trabajar como docente o hacer de la docencia un trabajo implicaría, para quienes se deciden por ello, "volver" a la escuela o, si se quiere, "permanecer", mutando sí la posición: el alumno de antaño se convierte hoy (formación y título mediante) en profesor o maestro. (p.1)

En torno a los **viejos y nuevos desafíos**, creemos necesario mencionar que existe un *entre* que es importante considerar. Se trata de poner otra mirada, complejizar y actualizar los análisis con otras perspectivas y buscar un desafío que nos ocupe. Una aproximación a ello puede consistir en enfocarse en la alfabetización, la básica e inicial, y las alfabetizaciones que a partir del Siglo XXI reclaman una formación más específica, relativas a las tecnologías de la información y comunicación, la

educación sexual integral, la inclusión educativa, la convivencia escolar, la robótica y la programación, la resolución de problemas, etc. También resulta fundamental mirar de manera compleja las trayectorias escolares.

Entre las misiones y tareas específicas del Nivel Primario está la alfabetización. En 2001, Emilia Ferreiro plantea que estar alfabetizado/alfabetizada no es, ni más ni menos, que formar parte de la cultura. A la vez, se pregunta sobre cuáles son esas culturas de las que tienen que formar parte los/las estudiantes para no quedar al margen de la sociedad en la que viven, así como para poder continuar su formación en procesos educativos posteriores. Esto nos remite a los desafíos del nivel educativo en términos curriculares (¿qué hay que aprender?), pedagógico-didácticos (¿cómo será mejor enseñar?, ¿con qué progresión y profundidad?, ¿cómo evaluar?, ¿con qué dispositivos?), y metodológicos (¿cómo sostener las trayectorias escolares?, ¿cómo articular entre ciclos y niveles?, ¿cómo hacer de la escuela un sitio para todos/todas?).

Una situación ideal para todos los niveles educativos, y en este caso para el Nivel Primario, es **el sostenimiento de las trayectorias escolares**, la continuidad y el egreso de los/las estudiantes. Se espera que quienes egresen, hayan podido alcanzar aprendizajes que les permitan desenvolverse en la sociedad y continuar su formación. Este tema/problema se relaciona con las representaciones docentes, los marcos normativos y referenciales de la política educativa y de la pedagogía, y especialmente con la cultura institucional manifestada en la gramática escolar, que reclama reflexiones y decisiones escolares a su favor. Flavia Terigi (2007) nos interpela al respeto:

No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema: los datos suministrados por la estadística escolar muestran hace tiempo este fenómeno. Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, no ha sido sino recientemente que han sido recolocados, de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica. (p. 1)

La autora nos invita a leer "La persistencia de los puntos críticos" (Almandoz, 2000, pp. 51-60), texto que nos ofrece indicadores y un modelo de análisis para comprender, desde lo macro sistémico, las trayectorias escolares. Estas nos invitan a focalizar en la propuesta de enseñanza, los modos en que se emplean los recursos y qué materiales educativos se utilizan. Además, nos llevan a ocuparnos y definir la forma de seguimiento y monitoreo de los aprendizajes alcanzados. Estas instancias de evaluación constituyen un aspecto a considerar y problematizar en las escuelas, por lo que cabe preguntarnos: ¿qué y cuáles criterios e indicadores de evaluación

emplea el/la docente? Cuando hay más de un/una docente en el grado, ¿comparten esos criterios o indicadores? ¿Cómo se *sintetizan* los logros alcanzados evitando que aparezcan como un detalle fragmentado por espacio curricular y campo formativo? Para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ¿se tienen en cuenta los objetivos del grado, y las finalidades formativas del ciclo y del nivel?

Convocamos a la observación de las prácticas educativas, a poder interpe-larlas, a atreverse a realizar otras diferentes, a formular preguntas, a explicitar las propias ideas y debatirlas con otros/otras, a construir un problema y poder proponer y proyectar, aunque sea provisionalmente, su mejora. Esperamos que este itinerario pedagógico-didáctico les acerque a ustedes, docentes, y también a sus estudiantes, la idea de complejidad a la hora de mirar la escuela primaria y el trabajo diario que se realiza, en pos de garantizar a los niños/las niñas el derecho a una educación de cali-dad, con sus aciertos y con aquellos aspectos que, como desafíos, falta profundizar, ampliar, revisar.

Evaluación integradora: "Una caja llena de... "

*Con mi caja llena de
y silbando una canción
al andar por un camino
sin querer me encontré con*

*Y saca saca que saca
de mi caja llena de
nos fuimos por esos mundos
más verdes que no se qué*

*Mi caja quedó vacía
como media del revés
por favor pónganle cosas
para que yo pueda ser
la misma que tenía una caja
una caja llena de.*

*Con mi caja llena de
y silbando una canción
al andar por un camino
sin querer me encontré con*

*Y busca que busca que busca
para llenarla otra vez
(Devetach, 2013, s.d.)*

"Una caja llena de..." es una propuesta evaluativa de carácter integrador, en la que los/las estudiantes pueden construir *cajas de aprendizajes*. Estas compilan la información sobre alguna de las problemáticas o desafíos que van identificando en la realidad escolar, a partir de lo abordado en los ejes del itinerario. Su desarrollo implica adentrarse en el Nivel Primario, desde los aportes de los diversos campos de conocimiento, para observar, describir, analizar, y luego reflexionar acerca de las estrategias con las que es posible trabajar dichas problemáticas.

¿Cómo elaborar las cajas de aprendizajes? El punto de partida es definir el problema/desafío que se considerará en cada una. Luego, el/la estudiante (o grupo de estudiantes) determinará qué trabajos, producciones y evidencias va a incluir para dar cuenta del proceso de estudio sobre esta cuestión. Por ejemplo, pueden construirse cajas acerca de: ESI, inclusión educativa, convivencia escolar, ambiente, alfabetización digital. Clase a clase, se compartirán consignas de trabajo para que cada grupo elabore su mirada sobre la problemática seleccionada y recopile material para su caja de aprendizaje. Esta puede llegar al aula con algunas propuestas de lectura (marcos normativos, recursos, casos de estudio), dando cuenta de que las problemáticas tienen antecedentes, son situadas, complejas y multidimensionales. Las cajas pueden producirse con cartón, una carpeta física, o bien, a través de un archivo digital, mediante la creación de un portafolio (el Aula Virtual lo tiene como recurso disponible) configurando los diferentes temas, entregas, materiales y plazos. También se pueden colocar allí las consignas y criterios de evaluación.

Consideramos que se trata de una tarea que implica, a la vez, un ejercicio de compilación de trabajos y evidencias que deberían dar cuenta del proceso de aprendizaje y del progreso académico del/de la estudiante, convirtiéndose así en una herramienta de evaluación formativa y de orientación para superar dificultades, ampliar y profundizar temáticas, generar nuevas preguntas. Además facilita la reflexión y el análisis, la integración de diversos trabajos, provee caudal de información ampliada, y capitaliza los conocimientos y construcciones realizadas por cada uno/una, dejándolos a disposición.

Una caja de aprendizaje tiene un proceso de diseño, que incorpora detalles de contenidos estudiados y relacionados con la temática o problemática elegida, ilustraciones variadas, cuadros estadísticos, producciones y evidencias recogidas, e implica la elección de un formato que facilite su lectura. En este punto, se puede trabajar con las cátedras de Artes Visuales y/o de Lengua para lograr presentaciones más

representativas y estéticas, con comunicación clara, de amable lectura. Por último, es importante determinar el instrumento de evaluación y los criterios que se tomarán en cuenta para valorar el proceso y el trabajo en su conjunto.

A modo de cierre

La escuela primaria de educación formal ha dado muestras de permanencia a lo largo de los años. ¿Qué la hace permanecer? La posibilidad de incorporar cambios, de fortalecerse en el trabajo de continuidad pedagógica, ofreciendo oportunidades a los/las estudiantes (tal como ocurrió en el año 2020). Las innovaciones y modificaciones que se observan, y que pueden leerse como indicaciones y propuestas en documentos ministeriales, hacen visible y concretan la idea de la educación como derecho.

La escuela, como institución, puede y debe construir las condiciones simbólicas y pedagógicas, brindando recursos para que el hecho educativo suceda todos los días. Además, puede y debe convocar al esfuerzo profesional de los/las docentes, de equipos directivos, con la participación y escucha atenta de los/las estudiantes y sus familias, de las comunidades.

Este itinerario pedagógico-didáctico tiene como intención principal recorrer las realidades educativas observadas por los/las estudiantes que cursan cuarto año del profesorado, relevar sus vivencias y las de los/las referentes de la teoría. En este recorrido, es posible leer, analizar, preguntar y comprender lo que sucede en las escuelas, desarrollando así una actitud investigativa, sin prejuicios, que pueda pensarse en términos de desafíos y propuestas.

Retomamos el camino de inicio: aprender a mirar las escuelas en sus detalles, en sus procesos, mirarlas como espejos del mapa común que construimos juntos/juntas.

Bibliografía

- Adrover, S. M. y Kohan, M. L. (2020). *La inspección de escuelas primarias para seminario: organizaciones, instituciones y educación* [Monografía]. UCC a/c Prof. Sandra Nicastro- inédito
- Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde perspectiva biográfica. En *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, (12). El Zorzal.
- Argentina. Consejo Federal de Educación. (2008, 17 de abril). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación. (2019, 9 de junio). *Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Secretaría General del Consejo Federal de Educación. <https://www.educ.ar/recursos/123194/guia-federal-de-orientaciones-para-la-intervencion-educativa-en-situaciones-complejas-relacionadas-con-la-vida-escolar-1>
- Argentina. Ministerio de Educación. (2006). *Programa Provincial Jornada Extendida. Educación Primaria*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Jornada%20extendida%2004.08.10pdf.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación (1997). *La investigación-acción en la Educación. Antecedentes y Tendencias actuales*.
- Bambozzi, E. (2005). Pedagogía Latinoamericana como campo de dominación: El legado de Paulo Freire como posibilitador del acontecimiento. En C. Liendo et al. (Comp.), *El Pensamiento Latinoamericano en la Universidad*. Narvaja Editor.
- Bazán Lazcano, M. (2022, 15 de julio). Educación, corrección política y literatura: cómo romper la tensión que quita el placer de leer. *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2022/07/15/educacion-correccion-politica-y-literatura-como-romper-la-tension-que-quita-el-placer-de-leer/>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Aportes de Cultura Digital en Educación Tecnológica. Actualización curricular*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/aportes-de-cultura-digital-en-la-edu-tecno-ac.pdf>

- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Matemática. Actualización curricular*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/matematica-ac.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Lengua y Literatura. Actualización curricular*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/lengua-y-literatura-ac.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Pautas de articulación en el marco de la protección de derechos. Actualización curricular*.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2022). *Leer y escribir el mundo desde las escuelas cordobesas*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/RedProvincial/Docs/Oferentes/2022/lengua.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2022). *Propuesta pedagógica para la implementación de una hora más de clase en el Primer Ciclo del Nivel Primario*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. <https://docs.google.com/document/d/1NUqNxV-qV9pRbkV4qU6NXOqYT8dkkyT-/edit?usp=sharing&ouid=103575586901938612616&rtpof=true&sd=true>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2021). Reflexiones sobre la convivencia escolar en tiempos de pandemia https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/05/Reflexiones_sobre_la_convivencia_escolar_en_tiempos_de_pandemia_2021_EPAE.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2020). *Tejiendo vínculos la tarea que nos convoca*. Secretaría de Educación, Equipo de Convivencia Escolar. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/CE-tejiendo-vinculo.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2015). *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación (2014). *Mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje. Propuesta de trabajo en la escuela y con la comunidad*. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fas1_MayorTiempo.pdf

- Córdoba. Ministerio de Educación (2001). *Cuadernillo de capacitación en la escuela N° 2. Escuela y Diversidad*. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas. <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SI>
- De Souza Santos, B. (1988). Una cartografía simbólica de las representaciones sociales. *Revista Crítica de las Ciencias Sociales*, (24). Coímbra
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de las escuelas argentinas: un análisis desde la historia de los guardapolvos. En *Historia de la Educación. Anuario*, (4), 11-36.
- Echeíta Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. La educación inclusiva*, (12), 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Eldestein, G. (2008). Docencia, desafíos de nuestro tiempo y proyección a futuro (definiciones políticas y perspectivas de formación). *Revista Educar*, (22).
- Gamarnik, C. (2018, 27 de abril). *Instrucciones para mirar una fotografía*. Lobo Suelto! <https://lobosuelto.com/instrucciones-para-mirar-una-fotografia-cora-gamarnik/>
- Garay, L. (1999). Investigar en educación hoy, es intervenir. *Cuadernos de Educación*, (1), 19-23.
- Gustavo Javier Ochoa. (2012, 9 de septiembre). *Los maestros*. [Video]. YouTube
- Guyot, V. (1999). La enseñanza de las Ciencias. *Revista Alternativas*, (17).
- Ley 10401 de Protección a las víctimas de violencia, a la mujer por cuestión de género, en el marco procesal, administrativo y jurisdiccional. (2016, 16 de noviembre). Legislatura de la Provincia de Córdoba. https://defensapublicacba.gov.ar/pdf/legislacion/provincial/Ley%20de%20Protecci%C3%B3n%20a%20las%20V%C3%ADctimas_%20Ley%2010401.pdf
- Ley 26743 de Identidad de Género. (2012, 9 de mayo). Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860/texto>

Ley 9944 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Córdoba. Régimen. Políticas públicas. Autoridad de aplicación. (2011, 4 de mayo). Legislatura de la Provincia de Córdoba. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-9944-123456789-0abc-defg-449-9000ovorpyel>

Ley 9870 de Educación Provincial. (2010, 15 de diciembre). Legislatura de la Provincia de Córdoba. https://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2012/06/edu_Ley98707.pdf

Ley 26485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. (2009, 11 de marzo). Argentina. Congreso de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155>

Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2005, 28 de septiembre). Argentina. Congreso de la Nación. <https://argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>

Ley 23849 de Convención sobre los Derechos del niño. (1990, 22 de octubre). Argentina. Congreso de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23849-249/texto#:~:text=Los%20Estados%20Partes%20reconocen%20el,%2C%20espiritual%2C%20moral%20o%20social>

Ley 1420 de Educación Común y su reglamentación. (1964, 12 de junio). Argentina. Consejo Nacional de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002646.pdf>

Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión.

Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de Prácticas y experiencias de formación*. Homo Sapiens.

Salazar, M. C. (1992). *La Investigación-acción participativa, Inicios y Desarrollos*. Humanitas.

- Rubiolo, P. y Adrover, S. M. (2022, 29 y 30 de octubre). Los vínculos en la escuela que transita el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en la Provincia de Córdoba desde las perspectivas de los directivos. *XXXI Encuentro del Estado de Investigación Educativa: Desafíos e Innovación Educativa en Emergencia Sanitaria: Contingencias Y Permanencias*. Córdoba.
- Terigi, F. (2007, 28-30 de mayo). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

Se publicó digitalmente en Octubre de 2023
en el sitio web de la Dirección General de Educación Superior
<https://dges-cba.edu.ar/wp/index.php/profodi-mc-itinerarios/>
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



2023

Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)
No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Esta licencia no es una licencia libre.

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

