

Universidad de Buenos Aires

Colegio Nacional de Buenos Aires

Proyecto Educativo Institucional

Periodo: 2019-2023

Profesora: Lic. Liliana E. Suarez

1 - Proyecto Educativo Institucional:

1.1 - Fundamentación

En el presente documento se plantean un conjunto de propuestas y acciones de carácter académico e institucional, para implementar y desarrollar en el Colegio Nacional Buenos Aires (CNBA) durante el periodo 2019-2023 como parte del plan de gestión institucional y educativa que se detalla en las siguientes páginas.

Este Proyecto Educativo Institucional (PEI), se fundamenta sobre la construcción histórica y cultural que el Colegio ha conformado desde su apertura, la trayectoria académica prestigiosa y el reconocimiento social de la comunidad educativa en la formación de ciudadanos y ciudadanas con un gran sentido de pertenencia.

Las propuestas innovadoras que se presentan a través de este PEI, se ubican en un espacio simbólico de tensión, entre la cultura institucional y las demandas que provienen tanto del contexto de producción de saberes, bienes, servicios y del impacto tecnológico en la industria que demandan de adecuaciones pertinentes en los ámbitos educativos y que ubica a los sujetos en un espacio temporal pasado-presente que

establece líneas de actualización respetando el mandato cultural e institucional forjado en lo largo de su historia.

Es un lugar recurrente en nuestras sociedades el complejizar el análisis sobre este nivel educativo, a la luz de los desajustes que se evidencian respecto de los mandatos históricos del nivel y los desacoples que se producen en relación a los sujetos, docentes y estudiantes, que experimentan y conviven en una realidad muy diferente a los marcos educativos y normativos que actúan como aspectos estructurantes de la vida de la escuela secundaria actual.

Este proyecto, en particular, es producto de los aportes y experiencias desarrolladas, y en curso animadas por actores que forman parte de la comunidad educativa del CNBA, del diseño y la revisión de los objetivos, y logros planteados por las autoridades que han antecedido en esta institución académica, y de la incorporación de los debates y desafíos siempre presentes en las instituciones educativas de nivel secundario.

El CNBA ha sido y es una institución educativa comprometida con la educación pública, laica y gratuita en nuestro país. Con una fuerte referencia en la educación secundaria, sus estudiantes provenientes de un sector social que disponía de los bienes simbólicos y materiales suficientes como para atravesar la escolaridad secundaria sin mayores problemas. Esto ha cambiado hoy, el alumnado es muy diverso y heterogéneo cuestión que debe ser tomada en cuenta al momento del diseño e implementación del PEI.

Desde sus orígenes, el CNBA, se consagró como una institución de enseñanza secundaria de carácter preuniversitario, de gran influencia y reputación en la formación de referentes académicos, políticos, culturales y sociales de élite, sustentada en sus 150 años de existencia. Este proyecto político y pedagógico, se afirma en la misión histórica del Colegio Nacional que consolidó una formación de excelencia. El desafío es lograr una congruencia entre los mandatos históricos y las demandas académicas, sociales y culturales actuales que requieren futuros egresados y egresadas con compromiso ciudadano y una sólida formación integral.

En tal sentido, se busca llegar a los estándares de calidad más exigentes no por el camino propedéutico y selectivo, que suele ser eficiente en ese logro, sino por un compromiso en la mejora de una calidad educativa ampliada que incluya tanto

competencias intelectuales, como sociales y aporten ciudadanos y ciudadanas con una óptica democrática, niveladora de las injusticias, con compromiso con el medio ambiente y que recupere en la formación la participación de nuestros y nuestras estudiantes, que se destacan justamente por ser portadores y portadoras de estas características. Afortunadamente, el esfuerzo y la solidaridad entre pares, es un rasgo de identidad de esta institución y en tal sentido los debates y propuestas pedagógicas y didácticas tienen que ir en dirección de resaltar, el tipo de cultura estudiantil que se pretende consolidar.

Frente a las transformaciones en la coyuntura, sumado a los cambios en la construcción de las subjetividades de las y los jóvenes, los desafíos que presentan la consecución de los estudios superiores y la especialización en los variados campos de conocimiento, se propone un proyecto institucional y educativo que incluya el derecho humano y universal de la educación en consonancia con las características y requerimientos particulares de las y los jóvenes y sus familias.

Será el eje principal, la inclusión desde una perspectiva integral, la promoción de la participación de los distintos actores de la comunidad educativa y principalmente la escucha a los intereses de las y los estudiantes para la construcción de criterios y acciones afines a las demandas, y el deber de las y los adultos estar atentos al cuidado de las trayectorias escolares deseadas y sus proyectos de vida.

En este sentido, resulta fundamental el diálogo regular y concordante entre el Colegio y la Universidad de Buenos Aires para el cumplimiento de la normativa que orienta el buen desarrollo de las acciones institucionales, entre ellas el *Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria de la Universidad de Buenos Aires* que en vistas de las constantes solicitudes de las y los estudiantes sobre su modificación, sería preciso consignar una estrategia institucional para su revisión y posible modificación a la luz de las demandas y necesidades actuales, consolidando el proceso de democratización que se sustenta en la participación y convivencia escolar.

Por último, es necesario reafirmar que la visión del Colegio Nacional Buenos Aires propuesta desde este Proyecto Educativo Institucional, se basa en la promoción de la igualdad para el desarrollo de trayectorias escolares de excelencia, potencialmente significativas, desde una perspectiva integral, atendiendo a las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas vigentes.

En los siguientes apartados se presentan los propósitos y objetivos, continuando con una detallada explicación diagnóstica, para finalizar con la propuesta educativa y sus alcances.

1. 2 - Propósitos y objetivos

Los propósitos del Proyecto Educativo Institucional, en congruencia con las intenciones pedagógicas de la Universidad de Buenos Aires, radican en ofrecer una formación educativa de calidad, científicamente válida y actualizada que favorezca los valores sociales de índole democrática y dialógica.

Así también, se considera sumamente relevante en la educación de las y los jóvenes, la inclusión de sus intereses personales y colectivos, en confluencia con las necesidades y demandas de nuestra sociedad. La promoción de conocimientos científicos y técnicos, habilidades, destrezas, competencias y capacidades que las y los preparen para la consecución de los estudios superiores, sin prescindir de los valores contenidos en la cultura institucional del Colegio Nacional Buenos Aires que su comunidad educativa resguarda.

Es por ello, que nuestro objetivo consiste en el desarrollo de una propuesta integral que atienda las demandas educativas de nuestras y nuestros jóvenes y al mismo tiempo atienda a los deberes institucionales para el cumplimiento de una educación de calidad. Para ello se hace indispensable el trazado de un plan educativo que contenga como puntos principales, inspirado a partir del relevamiento de las valiosas opiniones, recomendaciones y sugerencias de las y los actores y la comunidad educativa, la integración e inclusión escolar, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo profesional de nuestros docentes mediante la capacitación y formación de equipos de investigación, la construcción de acuerdos institucionales para la convivencia escolar y el cuidado de las trayectorias educativas desde el ingreso al CNBA hasta el ingreso la Universidad de Buenos Aires.

2 - Diagnóstico Institucional

Son de público conocimiento, las transformaciones sociales y culturales que la sociedad en su conjunto, y preferentemente las y los jóvenes están transitando en la actualidad. La institución educativa no elude a ello ni se encuentra exenta, es el

Colegio el ámbito en el que confluyen las perspectivas e intenciones de los cambios socioculturales.

Desde una perspectiva analítica de los procesos educativos presentes en la institución, resultado de las interacciones con los distintos actores de la comunidad educativa, estudiantes, docentes, no docentes, equipo directivo, familias y graduados, se concluye en la definición de problemáticas que afectan a la cotidianeidad educativa.

En términos de responsabilidades por la calidad educativa, en general existen al menos dos niveles de responsabilidad de la educación secundaria, la responsabilidad de gobierno y de política educativa a nivel macro, y un nivel más local el del proyecto educativo institucional. Este último se ubica en el plano intensivo y particular de cada institución educativa, en tal sentido resulta necesario operacionalizar y explicitar el plan de acción general que se propone, dado que traza a grandes rasgos una direccionalidad y actúa como un organizador de los futuros proyectos específicos que se desprenden de él.

Una institución que cuenta con 600 profesores que se desarrolla sus actividades en tres turnos a la que asisten 2500. Estudiantes solo es posible de gestionar mediante la conformación de equipos de gestión que amplíe la capacidad de los roles de rector vicerrector y regentes en particular. La principal tarea del Proyecto Educativo, es la conformación del equipo de gestión, integrado por el rector y los regentes, los vicerrectores, los jefes de departamentos, los tutores, la coordinación de los espacios extracurriculares, los jefes de preceptores, el personal jerárquico no docente entre otros. Todas estas categorías institucionales tienen algunos rasgos en común, forman parte de esta institución desde un tiempo suficiente como para haber incorporado los rasgos de identidad del Colegio Nacional Buenos Aires, la mayoría inicio sus actividades en el colegio como profesores o preceptores y en el caso de los no docentes el cargo jerárquico demanda de atravesar diversas instancias de gestión administrativa. Conocen los puntos de apalancamiento institucional, las fortalezas en las que nos podemos apoyar y también las dificultades que debemos enfrentar, son portadores de un saber construido en la propia institución a través de su experiencia, no tenerlos en cuenta, no incorporarlos al proceso de construcción y liderazgo del PEI sería un grave error, es más desde mi perspectiva el éxito de este proyecto depende de la conformación de este Equipo Ampliado de Gestión. Y todas las tareas que aquí se presentan tendrán como punto de partida a los y las profesoras y actores que debido a su experiencia y antigüedad en el colegio lograron acceder a espacios de coordinación, gestión curricular, gestión extracurricular, gestión administrativa, gestión

comunitaria y de espacios de convivencia institucional, entre otros. El camino elegido de diseño de este PEI, no busca especificar de manera exhaustiva los proyectos específicos sino ubicar líneas generales de intervención de este Equipo Ampliado de Gestión. Muchas de las acciones propuestas se desprenden del trabajo de investigación realizado por el Instituto de Investigación de Humanidades del CNBA, contenidas en el informe “Percepciones y perfiles de los/las estudiantes de tercer año del Colegio Nacional de Buenos Aires – 2017, Una caracterización multidimensional de los/las estudiantes del CNBA “ que ofrece una interesante mirada sobre las percepciones de nuestros estudiantes, pero al mismo tiempo el diseño de la búsqueda de esta información fue elaborada por profesores y profesoras con interés por identificar estos aspectos relevantes de la vida escolar.

El plan de trabajo debe incluir la mirada que priorice la participación en la ejecución, donde los departamentos y las áreas de trabajo pedagógico y administrativos, se configuren como usinas de propuestas y centradas en los ejes prioritarios del PEI y elaboren proyectos de mejora institucional constituyendo espacios de enriquecimiento de este proyecto y de una real participación y compromiso en la mejora de la calidad educativa general del establecimiento. Por esta razón el camino elegido para la construcción del PEI, no es la redefinición analítica de las funciones de cada actor o espacio institucional, sino el trazado de un plan que permita al conjunto inscribirse desde su experiencia y el rol que ocupan en la institución.

El diagnóstico que se presenta a continuación propone el siguiente recorrido:

2.1 Los procesos de enseñanza

2.1.1. Trayectorias escolares: ingreso, permanencia y egreso.

2.1.2. Fortalecimiento de los procesos de Enseñanza

2.2 Los procesos de aprendizaje

2.2.1. Educación Sexual Integral como derecho: una necesidad institucional de aprendizaje

2.3 Convivencia escolar y Participación juvenil

2.4 Comunicación

2.1 Los procesos de enseñanza

2.1.1 Trayectorias escolares: Ingreso, permanencia y egreso

El ingreso suele responder a la elección de las familias y de las y los estudiantes que transiten su escolaridad en una institución educativa de notable reconocimiento social y excelencia. Las y los aspirantes pertenecen a diversos sectores sociales y económicos, con una gran influencia en consumos culturales y socializados en diversas instituciones casi en igual proporción estatales y privadas. En su mayoría provienen de escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de Provincia de Buenos Aires con la intención de ingresar a una institución muy bien valorada en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

En relación a esto, se puede evidenciar una presión externa respecto a las expectativas positivas que expresan las familias respecto de la elección del CNBA. Según los datos que se presentan en la página web¹ de la institución, pasó de 1200 aspirantes en el 2010 a 1500 aspirantes en el 2018 lo que marca un dato significativo de un aumento en la demanda en un 25%. Si bien en términos cuantitativos y porcentuales la mejora es real, en términos de ingreso en relación a los aspirantes e ingresantes mantiene constante un 37% de los aspirantes que realmente ingresan. Lo que refuerza la idea de que a pesar de una ampliación real de la matrícula las expectativas por el ingreso al Colegio aumentaron en proporción.

Es un dato de la realidad, que obliga a pensar y problematizar sobre las y los jóvenes que no acceden al colegio y las posibles hipótesis que pueden surgir al respecto. Pero más la preocupación mayor reside en la trayectoria de las y los aspirantes que sí ingresan, ¿qué ocurre con esta selección? Y ¿qué tan bien se hace?, dado que es una responsabilidad muy alta para la institución.

Resulta sumamente indispensable analizar de manera paralela a estas dos primeras inquietudes ¿cómo se conforman las cohortes que ingresan?, ¿qué rasgos se pueden evidenciar tanto en las dificultades como en las potencialidades?, ¿en qué se debería estar alerta una vez que ingresan las y los estudiantes?, ¿cuáles son los problemas frecuentes recurrentes de las y los ingresantes y los particulares de una cohorte?, ¿qué tipo de seguimiento de datos de esta cohorte se van a recabar?, ¿con

¹ Referencia: <https://www.cnba.uba.ar/colegio/politica-educativa-integral/inclusion>

qué frecuencia y quienes serán los responsables de construir esta información?, y finalmente ¿cómo se socializará entre las y los profesores de primer año?. En forma general, el interrogante principal se asienta en ¿cuál es el posicionamiento respecto de la evaluación en el ingreso?, dado que la misma es determinante para la conformación de una cohorte y es el punto de partida de las trayectorias escolares de las y los estudiantes.

Se plantea nuevamente al PEI como una suerte de negociación entre la cultura institucionalizada y las innovaciones propuestas, de ahí que, si se dejan al azar las evaluaciones de ingreso, se corre el peligro de diluir la responsabilidad en cada profesor o profesora en particular de acuerdo a la lógica que impera en su disciplina. El abordaje institucional que se propone en este PEI es justamente lo contrario, busca que cada actor institucional ubique las problemáticas que enfrenta en el marco del conjunto de acciones institucionales y del mismo modo los aciertos particulares respecto de la resolución de dificultades sean comunicables como una fortaleza del conjunto.

Como afirma Terigi *“la escolarización afecta de maneras sustantivas la experiencia de sí que tienen los niños, niñas y adolescentes, porque produce en la historia individual un cierto puente con sectores seleccionados de la cultura, porque sus sanciones de éxito y fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea o encauza de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes”* (11: 2009).

Si se prescinde del compromiso institucional para el acompañamiento escolar en el ingreso, en la permanencia y egreso, dicha ausencia podrá incidir de manera significativa reforzando el fracaso escolar y atribuyéndolo a causas individuales. En cambio, el esfuerzo en la implementación de políticas pedagógicas e institucionales en el seguimiento de las trayectorias escolares reales puede jugar a favor de la inclusión educativa y por ende en el cumplimiento del derecho a la educación de nuestros y nuestras estudiantes.

La cita de Flavia Terigi, profesora de nuestra universidad, no hace más que señalar un punto importante del proyecto, que no se puede desentender dada la relevancia que tienen sobre todo los dos primeros años de escolaridad secundaria, para la consolidación de la matrícula inicial y sobre todo la potencialidad que produce en el futuro escolar de las y los estudiantes.

2.1.2 Fortalecimiento de los procesos de enseñanza

El eje central de todo Proyecto Educativo Institucional se encuentra en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, el conjunto de las acciones que se prioricen en este plan de gestión, serán solidarias con un plan general de mejora de los resultados educativos, centrados tanto en la adquisición de conocimiento como en las competencias necesarios para el ejercicio pleno de una ciudadanía, crítica y socialmente responsable.

Dar forma y diseñar prácticas de enseñanza en contextos institucionales requiere de procesos de deliberación y coordinación de acciones en el que se articulan lo cultural (los marcos simbólicos de los participantes, tradiciones pedagógicas, enfoques de enseñanza), lo político y lo técnico. El carácter institucionalizado de la enseñanza requiere el desarrollo de una serie de operaciones que permiten explicitar y comunicar el contenido de la propuesta a través de distintas formas de enunciación y organización.

En este sentido el PEI cumple con esa función en la medida que sintetice los acuerdos departamentales, interdepartamentales y longitudinales (años, ciclos, cohortes, otros) respecto del enfoque de enseñanza acordado en la institución. Esto demanda un intencionado debate respecto del modelo de enseñanza actual y el requerido.

Este análisis es al mismo tiempo una revisión crítica de los contenidos y los marcos interpretativos de las y los profesores, y un análisis de la estructura curricular y los formatos que adquiere la enseñanza. El solo hecho de desencadenar este conjunto de debates, torna a esta actividad en una instancia de desarrollo profesional docente, que debe reconocérsele a las y los docentes en sus antecedentes.

Este espacio de reflexión sobre la acción docente estará orientado entre otros por estos interrogantes ¿qué factores intervienen en la toma de decisiones cuando las y los docentes planifican?, ¿Cuál es el sentido de la planificación? ¿Hay distintos

modos de encarar la planificación?, ¿de qué manera se ponen en juego las concepciones del docente? ¿Con qué criterios se seleccionan y organizan los contenidos? y ¿Cómo se resignifican los contenidos a enseñar?

A modo de explicitar las intencionalidades de este Proyecto Educativo Institucional la propuesta consiste en trabajar en las líneas planteadas por distintos investigadores que se enuncian a continuación:

Cols (2011) distingue tres tipos de componentes que entran en juego a la hora de planificar:

- a) un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a organizar, que actuará como apoyatura conceptual y justificación de lo que se decide,
- b) un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta direccionalidad, y
- c) una previsión respecto del proceso a seguir, que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento que incluye diseño de contextos, situaciones, tareas, materiales y su ordenamiento en el tiempo.

Zabalza (2006) en su análisis sobre los componentes clave del proceso de planificación indica que están presentes un conjunto de conocimientos o experiencias sobre la disciplina a programar, propósito, fin o meta, una previsión del proceso a seguir y una evaluación del proceso.

Camilloni (1995) sostiene que la planificación constituye una hipótesis indispensable para llevar a la práctica la tarea docente y en este proceso de planificación el profesor o la profesora elabora, analiza, se formula preguntas, elige y decide. Estas decisiones se ratifican o rectifican en el aula cuando la o el docente está enseñando. Las reflexiones de las y los profesores y los aportes de estos desde su perspectiva disciplinar constituyen una contribución central en la definición de este proyecto.

Por último, la planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso y de cierto estado de cosas que pueden preverse sólo en parte, dado que

la práctica presenta espacios de indeterminación (Schön, 1992) con situaciones y problemáticas que resulta imposible anticipar. Por eso se trata siempre de una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de cartografía a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso.

Destacamos esta instancia de intervención en el desarrollo curricular focalizando como se dijo en el apartado anterior en los profesores que atienden los primeros años de escolaridad para luego de analizar los aciertos y dificultades, abordar a la institución en general en el proceso de los 4 años de gestión.

2.2 Los procesos de aprendizaje

Resulta necesario analizar el aprendizaje escolar, sus características propias, en tanto acción cognitiva relacionada con la apropiación de contenidos curriculares por parte de las y los estudiantes. En este proceso es prioritario atender el contenido, al que nos referimos en el punto anterior, los procesos cognitivos y socio cognitivos de los y las estudiantes y las propuestas didácticas a cargo de las y los docentes.

La forma de organizar el contenido, su configuración didáctica, la coherencia entre las y los profesores respecto de la presentación y contextualización de los saberes, tiene estrecha relación con el tipo de aprendizaje que genera. Es por ello que la mirada debe centrarse en el desarrollo curricular, en el contrato didáctico que se establece entre profesores, estudiantes y contenidos para generar acuerdos institucionales respecto el entorno de aprendizaje más apropiado.

Generar instancias para lograr un aprendizaje significativo demanda del trabajo con los saberes previos y su vinculación con una incorporación de nuevos contenidos que resignifiquen a los precedentes. Se trata de generar una relación que opere en la organización cognitiva de los conceptos que se vinculan a modo de red de relaciones, y el modelo didáctico puede favorecer las competencias de organización y relación de los saberes, abonando a la comprensión cada vez más compleja de los conceptos. En este punto se afianza el criterio general de provocar una significatividad lógica en la adquisición de saberes y habilidades. Trabajar sobre qué tipo de aprendizaje se va a propiciar desde el Colegio es vital, no es algo que se pueda dejar al azar. Se tiene que indagar sobre las actitudes de los y las estudiantes respecto de determinados contenidos, contemplar las maneras en que se estructura el curriculum, que grado de

jerarquización establecemos respecto de los conceptos a enseñar. La significatividad lógica implica partir de lo que las y los estudiantes ya saben, y en esto resulta vital dado que las y los fortalece desde lo ya adquirido y potencia el avance que se propone.

Por último, indagar respecto de la significativa social que el contenido despierta en las y los estudiantes, su grado de vinculación personal con determinados saberes, resulta muy difícil que ellas y ellos se apropien de contenidos con los cuales se establezcan relaciones. Es necesario preguntarse y trabajar una propuesta didáctica que interrogue e involucre a las y los estudiantes y las y los posicione respecto de estos saberes.

2.2.1. El derecho a la Educación Sexual Integral: una necesidad de aprendizaje institucional

En los últimos años, el abordaje de la Educación Sexual Integral en las instituciones escolares ha sido una definición política y un desafío pedagógico para las prácticas educativas. En el marco del CNBA se han realizado las reuniones de la Comisión Asesora del Programa de Fortalecimiento de la Educación Sexual Integral en las Escuelas Preuniversitarias de la UBA de acuerdo con lo establecido por la Resolución del Consejo Superior de la UBA N°: 845/2018 las cuales, según el marco normativo, deberían tener una frecuencia quincenal. Sin embargo, continúa siendo una necesidad impostergable el trabajo institucional con la comunidad educativa en su conjunto, la implementación de los temas que incumben a las y los jóvenes para una formación integral.

A partir del estudio *Percepciones y perfiles de los/las estudiantes de tercer año del Colegio Nacional de Buenos Aires – 2017* sobre sexualidad y género, se presentan algunos resultados de las indagaciones que se hicieron en torno a dimensiones vinculadas a dichas temáticas. En primer lugar, se consultó sobre las materias en las que los cursantes de tercer año habían recibido educación sexual. Casi un 85% de las y los estudiantes consultados mencionaron la asignatura *Educación para la salud*, correspondiente al segundo año del ciclo secundario, como aquella en la que se brinda algún tipo de educación sexual. En segundo lugar, un 14% de los consultados

mencionó el espacio curricular Biología y otro 14% señaló que en ninguna asignatura habían recibido algún tipo de educación sexual.²

Por otro lado, se les consultó a las y los estudiantes en qué materias habían recibido información sobre la temática de género y sobre diversidad sexual. Un 56% indicó que en ninguna materia se brinda principalmente educación sobre el tema y un 42% señaló que Educación para la salud ha brindado conocimientos³.

Del análisis de esta investigación se pueden extraer diversas conclusiones, pero a los efectos de diseño del PEI, se pone en evidencia la ausencia de un abordaje institucional, y en tal sentido se torna interesante abrir una iniciativa del proyecto encarada en ver como a nivel institucional se amplían las iniciativas que un grupo de profesores y profesoras han realizado como incluir la temática dentro de los espacios curriculares, planificando al nivel de los departamentos un abordaje integral que permita dar cuenta de esta necesidad que expresan las y los estudiantes.

2.3 Convivencia escolar y participación juvenil

Las y los estudiantes viven, durante la educación secundaria, su adolescencia como una de las etapas signadas por contradicciones, desafíos, construcción de vínculos, identificación con referentes y las relaciones con otros. La situación de la juventud tiende a ser representada como un problema que debe ser controlado, al mismo tiempo que se reconoce la necesidad de considerar a las y los jóvenes como actores estratégicos en el desarrollo desde un enfoque de derechos que reconoce su autonomía.

Esta propuesta intenta ingresar en la agenda escolar la cuestión juvenil, marcada por la incertidumbre que generan los interrogantes en torno a los patrones de inclusión social, al tránsito hacia la vida autónoma, y a los modos de construir ciudadanía. Lo cual demanda de las y los adultos una actualización significativa y el desafío de entender las adolescencias como nodo atravesado por la edad en su articulación con el género, la condición socioeconómica, la condición étnica, las culturas juveniles, entre otros clivajes de la vida social.

² https://www.cnba.uba.ar/sites/default/files/novedades/adjuntos/informe_tercer_ano_2017.pdf . Ver Cuadro 43 Materias en las que se brindado educación sexual (respuestas múltiples). Estudiantes tercer año. CNBA”

³ Op. Cit 2. Cuadro 44. Materias en las que se ha brindado información sobre género y/o diversidad sexual (respuestas múltiples). Estudiantes tercer año. CNBA

Se debe prestar mucha atención a los procesos que se despliegan en la adolescencia y en el devenir joven, desde las transformaciones corporales hasta el acceso a la vida adulta, asumen diversos significados para varones y mujeres (y quienes se apartan del binarismo de género) en distintos contextos sociales y épocas históricas.

El desarrollo de instancias de convivencia y participación juvenil demanda un análisis de los soportes que operan en la condición juvenil, frente a las nuevas dinámicas de individuación con el objetivo de desarrollar estrategias y modos de intervención adecuados para nuestros y nuestras estudiantes.

En tal sentido resulta apropiado leer en esta clave el Estudio realizado sobre los perfiles estudiantiles diseñado por el Instituto de Investigación en Humanidades sobre este tópico.

La relevancia de la escuela en la socialización, se observa en el estudio que *“respecto al origen de las amistades de los/las estudiantes de tercer año, más de la mitad indicó que la mayor parte de sus amigos/as proviene del CNBA. Sumado el hecho de que un 41% aclaró que sus amigos/as provienen tanto del CNBA como de otros ámbitos, puede interpretarse que el colegio se erige como un ámbito central de constitución de relaciones sociales para los/las estudiantes, y que los demás espacios (clubs, barrio, etc.) están más relegados.”*

El informe también interpela respecto de aspectos a los que se debe prestar atención con respecto a situaciones no deseadas pero presentes en la escuela, que demandan de una intervención coordinada y de conjunto.

“La discriminación se presenta como un elemento relevante a la hora de evaluar los lazos vinculares entre los/las estudiantes, y entre estos y los demás actores del Colegio. El 40% indicó haber presenciado un hecho de discriminación en la institución. Entre los hechos discriminatorios, adquieren más centralidad aquellos basados en la etnia/nacionalidad, aspectos culturales (47% y 46%, respectivamente), la orientación política (42%) y la orientación sexual (40%).” Si bien el dato es significativo respecto de 40%, también lo es en sentido inverso, un porcentaje menor tal vez indicaría la naturalización de un conjunto de situaciones de discriminación, con lo cual estamos ante un estudiantado sensibilizado por este tema, atento, lo que ofrece un buen diagnóstico para su trabajo, trabajo que resulta ineludible y que es necesario cursar desde las perspectivas de género en la que se inscriben nuestros y nuestras adolescentes y jóvenes.

La incorporación de estudiantes al consejo de convivencia resulta importante a los efectos de actuar sobre emergentes, situaciones no deseadas, conflictos, etc. Anticiparse a estas situaciones y trabajarlas institucionalmente demanda de proyectos que incorporen a otras y otros actores, generar un espacio de acción conjunta, con los que conviven a diario en los grupos de estudiantes, como preceptores, tutores y las familias.

2.4 Comunicación institucional:

Si bien se ha avanzado en muchos aspectos importantes a lo largo de estos años, hallamos que se siguen arrastrando ciertos problemas, o que no han sido solucionados en profundidad. Identificarlos y reconocerlos es un primer paso indispensable para poder asumir la responsabilidad de resolverlos mediante estrategias necesarias.

La bibliografía especializada en el nivel, los estudios tanto nacionales como internacionales allanan el camino en la identificación de problemas. Es recurrente la falta de coordinación entre los departamentos y la consecuente fragmentación de contenidos como uno de los problemas más comunes en las escuelas secundarias, que se conforman en una barrera a la hora de construir el conocimiento que se focalice en la resolución de problemas complejos y que por ende demanda de la integración de los conocimientos disciplinares.

A pesar de los esfuerzos realizados en relación a cruces temáticos y de las posibilidades de interacción entre las materias, la función pedagógica de los departamentos es el punto de partida de propuestas que permita revisar el currículum a enseñar y el aprendizaje por las y los estudiantes con el objetivo de identificar problemas que permitan reorientar tanto la adquisición de conocimiento como fortalecer el conocimiento pedagógico que surja de esta experiencia.

Se sabe que a partir del aporte de diversos estudios como los llevados adelante por A. Hargreaves, quien se ocupa del análisis de la cultura escolar y sus

efectos sobre el desarrollo curricular, o en los posicionamientos críticos de Basil Bernstein a través de la clasificación como concepto clave en la teoría del discurso y la comunicación curricular en la práctica pedagógica el cual remite a “el grado de mantenimiento de fronteras entre los contenidos” (Bernstein, 1973a, pág. 205; 1973b, pág. 88). Evidencian el aislamiento o las fronteras entre las categorías del currículo (áreas de conocimiento o materias). La clasificación fuerte remite a un currículo muy diferenciado y dividido en materias tradicionales; la clasificación débil remite a un currículo integrado en el que las fronteras entre las materias son frágiles. Este punto es vital para lograr definiciones de orden institucional que pongan en primer plano esta tendencia y focalice proyectos que la reviertan en pos de generar conocimientos integrales y complejos a los que la ciencia se enfrenta en la actualidad.

Hargreaves amplía estas dificultades al soporte cultural y organizativo de las escuelas secundarias respecto de la cultura del individualismo centrada en el profesor por materia. En tal sentido introduce el concepto “campos del liderazgo educativo”. La mejora escolar, el perfeccionamiento de la escuela y del desarrollo del profesorado se liga cada vez más a la idea de que las escuelas deben tener una misión o un sentido compartido de creencias y fines comunes dentro de la comunidad docente, dado que estos mitigan las incertidumbres de la enseñanza que en la actualidad se presentan como un constante.

Mediante la construcción de unos objetivos comunes con la expectativa compartida de que pueden generarse, los proyectos educativos institucionales cumplen con esa función, a la vez que refuerzan también la sensación de eficacia de las y los profesores y sus convicciones de que pueden mejorar el rendimiento de sus alumnos y alumnas, proporcionan una motivación y proporcionan un sentido. En particular, para quienes han participado en su elaboración, las misiones tienen un gran significado para las y los profesores si participan de esas definiciones.

Un proyecto de gestión educativa del Colegio Nacional Buenos Aires, demanda un proceso de gestión ampliada, en donde el aumento de responsabilidades compartidas no diluya la responsabilidad central, y que conforme un conjunto de proyectos que aborden los departamentos como una usina de propuestas que estén

orientadas a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y al conjunto de los aprendizajes institucionales que como profesores y profesoras, independientemente de lugar que ocupen, forme parte del perfeccionamiento continuo.

3.1 Propuesta educativa

La propuesta educativa contiene un nivel de especificación mayor de la operacionalización de problemas identificados a los efectos de puntualizar líneas de acción referidas a los equipos de trabajo y a los estudiantes.

3.2 Estudiantes

3.3 Equipo directivo

3.4 Personal docente

3.5 Preceptores

3.6 Personal no docente

3.7 Padres

3.8 Miembros de la Comunidad Educativa.

3.2 Estudiantes

Este proyecto se sustenta en el análisis de estudios realizados por el CNBA, respecto de las expectativas, perfil de las y los estudiantes, análisis de datos del comportamiento de la matrícula, expresiones respecto de las demandas de las y los estudiantes, visión de las y los profesores respecto a las manifestaciones de las culturas juveniles que alberga el colegio. Esta elección de centralidad respecto de las y los estudiantes y de su participación en los procesos educativos en el establecimiento, permiten interpelar algunos aspectos del desarrollo curricular a los efectos de problematizarlos y generar condiciones para abordarlos.

El desarrollo curricular pone en juego las prescripciones curriculares, los modos de organizar esos saberes por parte de las y los profesores, las formas de aprender de las y los estudiantes y el contexto en el que se desarrolla la actividad de enseñanza.

Se educa para una adaptación activa al contexto, prestar atención a los debates que se producen en el contexto social, en el contexto científico, en el contexto político. No obstante, la tarea de enseñar no es neutra, implica una toma de decisiones que ubica la enseñanza en una determinada nación, en un territorio, con el objetivo de preparar a las y los estudiantes para intervenir en ese contexto.

En tal sentido, resultan significativo para las y los estudiantes los contenidos referidos a las políticas de género, y al mismo tiempo constituyen una prescripción curricular la incorporación de la Educación Sexual Integral (ESI), que apunta tanto a la construcción de una sociedad más igualitaria, como a la ampliación de derechos individuales. Es por ello, que el contenido de la ESI, es parte de la vida de las y los estudiantes, demanda el constante debate en cuanto a los posicionamientos éticos, y en cierta manera su incorporación o no, poniendo a prueba la seriedad de los cambios que se le demandan a los diseños curriculares.

El contenido también actúa en la prevención de diversas situaciones de violencia que suelen ser naturalizadas, y en la que en más de una ocasión la escuela debe intervenir. Cuando la escuela debe intervenir, la mejor manera no es a través de los emergentes, sino a partir de la incorporación de esta temática dentro de las preocupaciones curriculares de los profesores y profesoras.

El cuidado y el resguardo de las y los estudiantes demanda del tratamiento abierto de problemas que se evidencian en el consumo problemático, las y los jóvenes se encuentran con situaciones de exposición ante estas situaciones, y son temas en los que, tanto las y los estudiantes como sus familias, no encuentran espacio para poder expresarlo.

El cuidado de las trayectorias escolares, debe sortear un empedrado de obstáculos, y el resguardo de las y los estudiantes debe abordar un sentido amplio, que implique la preparación para su formación académica y para la vida plena, una mirada atenta de las instituciones respecto de sus potencialidades intelectuales y sociales hace una formación integral.

En este punto el trabajo de resguardo de las y los jóvenes es de toda la comunidad educativa y demanda del trabajo en conjunto con la familia y con el personal docente y no docente, implica religar al concepto de escuela, como pequeñas sociedades, en donde al resguardo institucional se generan las competencias para el desarrollo de una sociedad más democrática y participativa. Se apunta de esta manera a generar la autonomía crítica necesaria para que enfrenten su entorno como ciudadanas y ciudadanos socialmente responsables. Al mismo tiempo, se impulsarán las producciones de todo tipo: la meta será traducir las búsquedas, investigaciones y desarrollos personales en productos y experiencias pedagógicas compartibles.

Favorecer el trabajo colaborativo, el aprender valores y pautas durante la convivencia e impulsar la inclusión en la diversidad son algunas de las principales aristas de la propuesta a desarrollar con las y los jóvenes estudiantes. Al mismo tiempo, resulta necesario visibilizar sus fortalezas en pos de repensar el rol social que ocupan y sus perspectivas futuras.

3.3 Equipo Directivo

El PEI que aquí se presenta, goza de una concepción de equipo directivo ampliado, dada la extensión y complejidad de la institución que se aborda, el CNBA como escuela secundaria de gran prestigio y reconocimiento social y académico, resultaría imposible gestionar y conducir las estrategias que contiene este documento sin la concepción de una gestión que incorpore a su accionar al conjunto de actores institucionales que asumen responsabilidades de conducción.

La gestión de este proyecto demanda de una constelación de conductores y el alineamiento de diversas producciones y procesos, de los cuales el rector es responsable, es central no relegar la responsabilidad ya que es lo único que no se delega.

Asumir la responsabilidad de conducir, implica generar condiciones y ámbitos de coordinación, de delegación de tareas, de conformación de equipos de gestión, de producción de información necesaria para la toma de decisiones pedagógicas y administrativas.

El PEI, es en cierta manera un plan de gestión escolar, un documento en el que se expresan los anhelos y objetivos institucionales, es un proyecto de anticipación, es antes que nada una hipótesis de trabajo, por ende, es previo a la acción.

En tal sentido, es un punto de partida para la conformación de un equipo de trabajo que tiene como su principal misión la de conducir, y en este punto el proyecto no se convierte en un esquema inamovible, demanda de la incorporación de un conjunto de acciones que diversos actores de la vida institucional propondrán y llevarán a cabo, en donde el rol del equipo directivo estará centrado en generar las condiciones necesarias para que esto ocurra, y en mantener los lineamientos generales que permitan a la institución lograr coherencia interna y de esta manera

enfrentar los desacoples que suelen provocar las estructuras rígidas como son las escuelas. Un proyecto lo suficientemente dinámico para que oriente las prácticas escolares, los procesos de enseñar y aprender dentro de una cultura institucional, que, con cierto desarrollo histórico, hoy se encuentra frente a demandas y necesidades instituyentes.

3.4 Personal docente

“Existe, pues, una necesidad de desarrollo de los laboratorios educativos. En éstos tendremos que controlar las condiciones para poder simular fielmente las de las auténticas aulas [...] Eso parece significar que siempre que existe una auténtica clase hay un laboratorio educativo en potencia. Simplemente no. Los mejores laboratorios educativos se hallan a cargo de los profesores, no de investigadores (Stenhouse, 1996: 56)⁴

La función docente en el establecimiento escolar comprende las siguientes categorías institucionales preceptores y preceptoras, tutores y tutoras, ayudantes de clases prácticas, profesores y profesoras que conforman el equipo docente del CNBA. El objetivo en términos de gestión escolar, es el desarrollo curricular que implica un complejo proceso de planificación didáctica, identificación de los problemas de la enseñanza, desarrollo de variadas y contextualizadas estrategias metodológicas, delineación del enfoque y modelo didáctico, revisión de los marcos interpretativos de la enseñanza de las ciencias, las artes y los deportes; y la atención a las necesidades de aprendizaje desde una perspectiva que desafía la tradicional organización escolar segmentada. Se parte de una fortaleza que es el fuerte compromiso del cuerpo docente y de su gran capacidad de innovar.

En este punto la gestión del currículum demanda siempre de una mirada sistémica y de la necesidad de mantener una la atención respecto de la coherencia interna de los procesos de enseñanza. Eso solo es posible si se encara una revisión de currículum real con el cuerpo docente, se trata de facilitar y planificar instancias, tiempos y espacios para que este debate sea efectivo y desencadene un conjunto de innovaciones, o proyectos de mejora que se sustenten en el PEI, y al mismo tiempo

⁴ (PDF) Análisis del concepto Enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. Available from: https://www.researchgate.net/publication/277216954_Analisis_del_concepto_Ensenanza_en_las_teorias_curriculares_de_Lawrence_Stenhouse_y_Jose_Gimeno_Sacristan[accessed Oct 30 2018].

les den sustancia a las necesidades intervención que las y los profesores relevan en su practica.

Como ya se anticipó en el punto anterior, esta instancia tiene dos aspectos relevantes del proyecto, uno es la elaboración participativa que demanda todo documento que organiza la enseñanza en una institución. Pero al ser también una instancia de reflexión sobre la practica educativa, es al mismo tiempo una instancia de capacitación, una manera de abordar el desarrollo profesional docente poniendo en el centro la práctica profesional en relación a los problemas de enseñanza y aprendizaje que se detectan.

Esta tarea demanda de una concepción amplia de gestión del curricular, y de una conducción que reconoce categorías institucionales, como los departamentos, donde se ubica el principal centro de este debate y usina de producción de proyectos de mejora institucional. La introducción de temáticas transversales como la Educación Sexual Integral, o los procesos de convivencia, el análisis de las trayectorias escolares, que demandan de una intervención interdepartamental, y un formato didáctico innovador y alternativo, con mayor articulación interdisciplinaria, permitirán el intercambio entre los departamentos y ensayar propuestas de cruce de saberes para abordar temáticas complejas.

No se trata de forzar la incorporación de temáticas trasversales en un mosaico de disciplinas, sino que estas temáticas son una oportunidad de ensayar articulaciones no previstas en las programaciones de una disciplina en particular y ofrecer al estudiantado en función de sus demandas nuevos formatos institucionales que surjan de estas articulaciones.

Se entiende que estas estrategias imprimen la posibilidad de mejora en las relaciones entre profesores y profesoras de distintas materias que sin estas intervenciones no tendrían oportunidad de trabajar en lo común. Es en cierta manera, un intento de debilitar las fronteras que el formato laboral y organizacional impone, para encontrar otras formas de enseñanza que tienen como principal potencia la puesta en común de las intencionalidades pedagógicas de diversos actores del profesorado.

3.5 Preceptores

Una de las categorías y roles institucionales que más se han transformado sobre todo en las últimas décadas es el de preceptor/a, en primer lugar, porque el ejercicio de su tarea fue tomando un carácter de coordinación de un grupo de jóvenes en formación.

El preceptor o preceptora se ha profesionalizado, en la medida en que se privilegió la adquisición de conocimientos pedagógicos y su rol netamente de control administrativo pasó a tener relevancia en sus decisiones e intervenciones pedagógicas para la mejora de los procesos de educativos de las y los estudiantes.

Hoy el preceptor o preceptora es quién dedica más tiempo a la coordinación de un grupo de estudio, cumple la función de dinamizador de grupos escolares, se encuentra involucrado o involucrada en el proceso grupal en tanto se considera por la institución y, las y los estudiantes como referente. Interviene en conflictos y facilita el procesamiento de malestares grupales. Es el lugar de referencia y de comunicación del grupo clase, acompañando durante todo el año en todas las horas y por ende concentra información relevante de cada uno de las y los integrantes y de los procesos que atraviesa el grupo de estudiantes. En síntesis, es quien comunica a las y los docentes sobre el estado del grupo, los estados de ánimo desde la construcción de vínculos socioafectivos; se informa sobre las situaciones relacionadas a la salud, se acompaña en las decisiones personales, y se comunica con las familias, para desarrollar un conocimiento general de la vida de las y los estudiantes.

Es por esta razón que se ubica a las y los preceptores dentro de las acciones educativas junto a las y los docentes. El valor pedagógico de esta función es sumamente necesario para una coordinación institucional que incluya al equipo de preceptoras y preceptores en tanto actores relevantes en la gestión de este Proyecto Educativo Institucional.

3.6 Personal no docente

La nominación “personal no docente”, es un tema a revisar, casi todas las acciones que se desarrollan en la escuela tienen un carácter educativo. Como es el caso de la administración, dado que construye un conjunto de información relevante para la toma de decisiones pedagógicas. En muchas oportunidades, nominar como no

docentes a este personal, puede desconcertar el desarrollo de las funciones principales relacionadas con temas administrativos y de apoyo, suponiendo una separación de la mirada pedagógica, constituyendo un error. El personal de maestría se suele ir convirtiendo en un lugar de referencia para las y los estudiantes, respecto de informaciones cotidianas que hacen a la vida escolar y su paso por las aulas.

El personal no docente, al igual que rol de las y los preceptores son las personas que más horas concentran en la institución y por esa razón suelen ser la puerta de entrada a problemas no centrados en el desarrollo del curriculum, sino en la vida escolar y hasta en algunos casos se puede decir extraescolar.

Son informantes claves en cualquier proceso de investigación, involucrarlos en la tarea pedagógica que excede lo netamente curricular es una resignificación de su trabajo, implica otorgarles una voz autorizada en los debates de mejora de las condiciones institucionales.

Componen un cuerpo fundamental de la comunidad educativa, el personal no docente también requiere ser considerado en el Proyecto Educativo Institucional. Por otra parte, con respecto a las unidades de gestión, se prevén resguardar sus variadas fortalezas y mejorar las condiciones de trabajo de todo el personal. Será muy importante mantener la estructura orgánica funcional ya aprobada y, que la misma se adapte a las necesidades operativas del proyecto pedagógico, como así también asegurar y proteger la estabilidad laboral.

3.7 Padres

Generar un vínculo fluido con las familias es una meta de este proyecto educativo, lo cual implica la generación de estrategias de involucramiento y participación tanto en el cuidado de las trayectorias escolares y el rendimiento académico de sus hijos o hijas como el de sus compañeros y compañeras de estudios. La participación de las familias inicia en la comunicación del proyecto educativo que se tiene pensado para este periodo fundamental en la vida de las y los jóvenes, su involucramiento es decisivo y una parte fundamental del éxito del CNBA.

Es prioridad revisar el formato de participación de los padres centrado en las demandas, a modo de cliente que se expresa sobre un servicio, a veces centrado en

la queja, para pasar a un modelo de participación e involucramiento respecto de las metas educativas del Colegio.

Las reuniones con las familias implican un restablecimiento de alianzas de la escuela respecto de la mejora de la convivencia escolar, de los proyectos específicos que involucran a las familias, de las decisiones que se deben tomar en conjunto como adultos y adultas respecto de las y los jóvenes, y de las posibilidades de tratamiento de temas que preocupan a las familias respecto de las y los jóvenes.

Este aspecto de la gestión suele ocupar un lugar poco relevante en la planificación de los proyectos educativos, operando en variadas ocasiones como emergentes frente a problemas institucionales cotidianos.

Se entiende la comunicación y el trabajo con las familias como un eje central, sabiendo que es difícil contar con el tiempo necesario. Además, resulta conveniente proponer una agenda relevante de trabajo, en la medida en que las opiniones o sugerencias de las familias sean tenidas en cuenta y sean una fuente de mejora institucional, la participación en estos espacios dejará de ser meramente una instancia informativa, para conformarse en una instancia colaborativa con las metas que fija este Proyecto Educativo Institucional.

3.8 Miembros de la Comunidad Educativa

El proceso de planificación del PEI, suele concentrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos que demandan de una profundidad en el análisis del funcionamiento interno de la escuela. La dinámica interna refuerza este aspecto del PEI, por esta razón para no quedar atrapados por esta fuerte impronta se hacen necesarios espacios de planificación con actores que traen evocan el afuera escolar y generan redes de enriquecimiento del PEI.

Por ejemplo, el vínculo con la Asociación de Ex Alumnos y con los graduados y graduadas en general redundan en el enriquecimiento directo para las y los estudiantes para que puedan seguir recurriendo a sus “Hermanos en el aula y en la vida” cuyo objetivo es la vinculación con egresados y egresadas de la escuela. Es una vinculación que aporta tanto en la recuperación de las historias comunes, como en las perspectivas de futuro próximo, de decisiones que las y los jóvenes van a tener que madurar en relación a su incorporación a la vida adulta.

Las instancias de diálogo social, centradas en los debates que llevan a las mejoras de las condiciones laborales con las representaciones gremiales de las y los trabajadores.

Con los aportes que provienen de la Universidad de Buenos Aires y que conforman el rasgo de identidad máspreciado en la institución, la vinculación tanto de las y los profesores como de las y los estudiantes a la diversa agenda que provee nuestra universidad demanda de una planificación que amplíe la participación del equipo profesional como institución e incorpore estas instancias dentro de los espacios curriculares y proyectos.

Es decisión de este proyecto que la Asociación Cooperadora se involucra tanto en el cuidado de los bienes y el edificio, como en la generación de viabilidad de proyectos educativos que demanden de recursos específicos.

El centro de estudiantes, como instancia gremial estudiantil, constituye un espacio de representación de las y los estudiantes, resultando en un lugar central en la comunicación de propuestas educativas, institucionales y juveniles de alcance general y en la recepción de demandas que aporten a un buen vivir institucional.

4. Estrategias institucionales y acciones pedagógicas

Considerando la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Resolución CFE N° 84/09, la escuela secundaria que se propone establece sus bases en la obligatoriedad y en el derecho a la educación de las y los estudiantes, recuperando la centralidad de la escuela como comunidad de producción y transmisión de conocimiento. Resulta prioritario establecer diversidad de itinerarios pedagógicos para enseñar y aprender, incluyendo variados espacios y formatos.

Como propuestas para la atención a los distintos puntos problemáticos que se han detallado previamente, se han elaborado estrategias institucionales y acciones pedagógicas que no solo se ajustan a la resolución e intervención de las situaciones específicas, sino también presentan la finalidad de incidir en los procesos de enseñar y aprender.

Esta propuesta educativa de carácter institucional define líneas de acción y proyectos a ser abordadas por los actores institucionales. Siguiendo la descripción planteada en el diagnóstico institucional previo y las líneas de acción que involucran a los actores, se especifican y amplían una serie de líneas pedagógicas de carácter institucional para la resolución de las problemáticas definidas en el diagnóstico y se amplían 3 en particular:

4.1 Acompañamiento para el logro de trayectorias continuas y completas

4.2 Propuestas institucionales de Educación Sexual Integral

4.3 Revisión y análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje

4.1 Acompañamiento para el logro de trayectorias continuas y completas

Para el acompañamiento y sostén de las trayectorias escolares de las y los estudiantes es necesaria la participación del personal docente, de las y los preceptores como así también la inclusión de las familias en las comunicaciones fluidas.

Citando a Terigi *“las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.” Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción”* (19:2009).

Como se ha dicho en el apartado del Diagnóstico Actual, uno de los puntos problemáticos es la interrupción y en algunos casos la no continuidad, en las trayectorias escolares de las y los estudiantes. Históricamente las Trayectorias se construyeron sobre una base de linealidad acerca de idealizaciones sobre cómo y de qué manera deben ser los recorridos que las y los estudiantes realicen durante su escolaridad, prescindiendo de los saberes previos, las aspiraciones e intereses personales, los vínculos con las y los profesores, con la institución educativa, y sus preferencias en los contenidos escolares académicos, las artes y el deporte.

En el caso del ingreso, el problema radica en la definición y cumplimiento de criterios consensuados respecto de lo que deberían saber las y los ingresantes para

acceder a su condición de estudiante regular del Colegio. Una vez ingresados e ingresadas a qué dificultades se enfrenta la comunidad educativa y cómo continua el trabajo consensuado respecto de los criterios de evaluación.

Según los datos obtenidos de la información que se publica en la Web del CNBA, ingresaron más de 500 estudiantes, pero no todos lo hicieron con idénticos resultados. Se presenta el desafío de trabajar en conjunto para generar las habilidades que los datos presentan como dificultades.

Situados en una lógica de evaluación como acto, la discusión se asienta en construir y poner de manifiesto una evaluación como proceso, con el objetivo de conocer e investigar las dificultades de aprendizaje a la que el equipo docente se enfrentará durante el inicio de la escolaridad de las y los estudiantes en la institución, ya que recibe una cohorte con la que se trabajará durante los siguientes 6 (seis) años.

Pensar la cohorte y no la división en un primer momento, expresa una mirada en dos tipos de foco, general y particular. En el riguroso proceso de selección de las y los profesores, ponderamos la investigación, la publicación académica, se cuenta con un plus respecto de otras instituciones. Si bien en la cultura institucionalizada ocurre lo mismo que con la evaluación de ingreso, esta potencialidad de nuestra comunidad académica, se deja como característica propia de cada uno o una, sin conformar una comunidad de investigación, de pensamiento, de reflexión sobre esta acción. Introducir estas inquietudes dentro el PEI, es un buen punto de partida para la construcción de conocimiento pedagógico y una oportunidad para la mejora institucional en el acompañamiento en las Trayectorias Escolares.

En este camino, resulta significativo el relevamiento realizado en el trabajo de investigación del Instituto de Investigación en Humanidades, *“Percepciones y perfiles de los/las estudiantes de tercer año del Colegio Nacional de Buenos Aires – 2017”*, como insumo para profundizar en otros aspectos que tomen como punto de partida las percepciones de los estudiantes, en este caso de 3er año.

Algunos datos sustanciales que se han podido recuperar respecto a la evaluación consisten en que *“como primer dato relevante surge que no hay una correspondencia directa entre los formatos de examen llevados adelante frecuentemente y aquellos deseados por los/las estudiantes. En caso de las pruebas escritas se visualiza la contradicción entre la realidad y lo esperado, ya que un 96%*

indicó que dicho formato es habitual pero sólo un 23% lo considera una opción interesante. En el caso de los trabajos escritos (monografías o ensayos), se trata de modalidades de evaluaciones con una frecuencia habitual pero mayormente aceptadas (entre un 19% y 35%, indicó esto). Por último, las presentaciones orales, pruebas e informes realizados en forma grupal, parecen ser formatos de evaluación que se desarrollan con menor frecuencia de la que los/las estudiantes esperan.”

La producción de estudios como este, animan el debate pedagógico, las y los profesores suelen producir este tipo de datos, arrojando hipótesis, relevando experiencias, pero es poco frecuente que estos insumos orienten la toma de decisiones institucionales y que este tipo de estudios fundamente la propuesta didáctica o los proyectos específicos encarados por los departamentos o instancias interdepartamentales. Como manifiesta Terigi *“se trata de desarrollos pedagógico-didácticos que descansan en cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales”* (21:2009).

En este sentido, resulta prioritaria la articulación entre las y los docentes de las asignaturas de los primeros años de educación secundaria con las y los tutores de la Dirección de Orientación al Estudiante con el principal objetivo de valorar y acompañar las trayectorias escolares, respetando los tiempos y ritmos de aprendizaje, para que, de algún modo, se puedan minorizar los resultados de repetición de los años escolares. Generar políticas de seguimiento formalizadas para que las y los estudiantes no se vuelvan invisibles, orientándolos a espacios para el apoyo escolar y actividades extra clase.

Por último, es clave instaurar condiciones sobre el régimen académico que exprese un formato más flexible para la evaluación y acreditación de los saberes curriculares, para no reproducir situaciones de injusticia ya que el problema no debe centrarse en la o el estudiante como fracaso individual, sino en los desafíos que conlleva la transformación de un formato escolar.

4.2 Propuestas institucionales de Educación Sexual Integral:

A partir de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26150 y la Resolución N° 845/18 *Programa de Fortalecimiento de la Educación Sexual Integral para las escuelas*

preuniversitarias de la UBA, se plantea la importancia de generar talleres sobre esta temática desde una perspectiva de género que alcance al conjunto de la comunidad educativa. En segundo lugar, se adhiere a la necesidad de designar Jornadas de Reflexión Institucional para el personal de la institución. En ambos casos el carácter de las propuestas es obligatorio para las y los estudiantes, las y los docentes y la comunidad educativa, el personal no docente, el equipo directivo y las familias.

Desde los distintos Departamentos, sería fundamental identificar a las y los profesores que realizan investigación y producción científica sobre estas temáticas, para que impulsen acciones de actualización y desarrollo curricular, como así también coordinación de los distintos talleres y jornadas.

El enfoque integral de la Educación Sexual supone la no reducción de la sexualidad a la anatomía y fisiología, sino el abordaje de mediaciones sociohistóricas y culturales, los valores compartidos, las emociones y sentimientos en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas.

Una de las acciones posibles a llevar a cabo es la articulación del CNBA con otros sectores de la comunidad, instituciones de salud, cultura, organismos sociales y de participación ciudadana para la realización de actividades interinstitucionales. Generando alianzas y acuerdos para la promoción de la salud y de la educación sexual.

En este sentido, resulta sumamente necesario el trabajo responsable y comprometido sobre el cuidado de las y los estudiantes y del entorno. La incorporación del espacio curricular específico “Educación Sexual Integral” requiere el conocimiento de los intereses de las y los estudiantes como así también la capacitación a las y los docentes.

Otra forma de abordar la temática es mediante espacios de transversalidad a través de un trabajo interdisciplinario que ofrezca oportunidades para la enseñanza de contenidos prescriptos en los lineamientos curriculares en Educación Sexual Integral en algunas asignaturas seleccionadas del plan de estudios. Esta forma de trabajo con la Educación Sexual Integral puede llevarse a cabo durante el primer ciclo de la Escuela Secundaria.

En síntesis, este Proyecto Educativo Institucional propone la enseñanza de la Educación Sexual Integral mediante talleres, jornadas, nuevos espacios curriculares, y/o incorporación a las asignaturas existentes.

4.3 Revisión y análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Siendo la propuesta de revisión y análisis de los planes de estudio, surge la necesidad de actualizar los programas a la luz de un enfoque integral e inclusivo. Añadiendo la imperiosa incorporación de temáticas emergentes en las asignaturas. En el caso de la formación sobre educación sexual integral, se considera oportuno incorporar una asignatura anual que profundice en la enseñanza de los contenidos, como así también la enseñanza transversal en los espacios curriculares.

Resignificar y organizar la enseñanza y los aprendizajes es tarea prioritaria del personal docente desde la multiplicidad de estrategias y configuraciones didácticas, para la construcción de un aprendizaje significativo, contextualizado y reflexivo de carácter permanente. Como dice Terigi *"... hay que ensayar otras estrategias, hay que hacer cosas distintas para que todos y todas puedan aprender. Ello abre la cuestión del acompañamiento de los recursos con propuestas didácticas que promuevan su máximo aprovechamiento en la enseñanza y la utilización cada vez más autónoma por parte de los alumnos"* (40:2009).

Entre las variadas estrategias didácticas que se proponen en este proyecto detallamos:

- * Fomentar la práctica de actividades deportivas y recreativas de carácter individual como grupal para el desarrollo de capacidades corporales.

- * Utilizar en las asignaturas, desde un enfoque transversal, recursos tecnológicos, como aulas digitales virtuales, focalizando en el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva ante la realidad.

- * Implementación de diversas estrategias didácticas, como trabajo de campo, participación en actividades de investigación, profundización del conocimiento sistemático y reflexivo.

- * Valorización estética y ética de las producciones individuales y colectivas.

5. Plan de acción del PEI CNBA - Cronograma 2019-2023

A continuación, se desarrolla de manera esquemática las principales líneas sobre las acciones y estrategias institucionales y pedagógicas, los problemas definidos juntos a los actores involucrados, los tiempos y plazos estimados como así también los recursos necesarios para su ejecución.

Áreas de trabajo	Problemas priorizados	Líneas de acción	Destinatarios	Recursos	Tiempos
Gestión	Delimitar espacios de acción responsable y desarrollo de producciones en relación a la gestión del PEI.	<p>1.- Conformación de un equipo ampliado de gestión.</p> <p>2.- Diseño y elaboración de proyectos específicos de intervención.</p> <p>3.- Jornadas Pedagógicas de producción y evaluación de la puesta en marcha del PEI</p> <p>4.- Diseño de espacios de comunicación y dinámicas toma de decisiones compartidas en la ejecución del PEI.</p> <p>5.- Elaboración de un cronograma tentativo anual.</p>	<p>Docentes y Administrativos del CNBA.</p> <p>Comunidad Educativa.</p>	<p>Equipo directivo, directores de departamento, responsables administrativos</p>	<p>Planificación 2019</p> <p>Ejecución 2020</p> <p>Evaluación 2021</p> <p>Replanteo 2022</p> <p>Reorganización 2023</p>
Procesos de Enseñanza	Revisión e identificación de problemas que priorizan los Jefes de Departament o en relación al PEI.	<p>1.- Delimitación de temas transversales a abordar (ESI-Convivencia, otros)</p> <p>2.- Formatos de enseñanza, propuesta de</p>	<p>Docentes y Administrativos del CNBA.</p> <p>Comunidad Educativa.</p>	<p>Equipo directivo</p> <p>Jefes de departamentos</p> <p>Tutores</p> <p>Profesores</p>	<p>Planificación 2019</p> <p>Ejecución 2020</p> <p>Evaluación 2021</p> <p>Replanteo 2022</p> <p>Reorganización 2023</p>

		<p>jornadas de integración de departamentos</p> <p>.</p> <p>3.- Evaluación, y formulación de criterios comunes en relación a los perfiles de estudiantes.</p> <p>4.- Criterios de elaboración de la planificación anual.</p> <p>5.- Análisis de coherencia longitudinal de los programas por disciplina.</p> <p>6.- Propuestas de actualización disciplinar y desarrollo profesional docente.</p>			
Procesos de Aprendizaje	<p>Escasa articulación de los contenidos curriculares con las necesidades sociales por parte de las y los estudiantes.</p> <p>Generar un modelo didáctico que permita revisar la organización del currículum, en clave de los procesos de aprendizaje que se pretenden generar</p>	<p>1.- Análisis de los puntos críticos del desarrollo curricular en relación a los aprendizajes.</p> <p>2.- vincular el enfoque disciplinar con el tipo de competencias cognitivas generales a desarrollar.</p> <p>3.- revisar el modelo de evaluación de las disciplinas en relación al tipo de aprendizaje que se privilegia en el PEI</p>	<p>Docentes y Administrativos del CNBA.</p> <p>Comunidad Educativa.</p>	<p>Equipo directivo</p> <p>Jefes de departamentos</p> <p>Tutores</p> <p>Profesores</p> <p>Preceptores</p>	<p>Planificación 2019</p> <p>Ejecución 2020</p> <p>Evaluación 2021</p> <p>Replanteo 2022</p> <p>Reorganización 2023</p>
Convivencia	Ampliar los	1.- Generar	Docentes y	Equipo	Planificación

	<p>niveles de convivencia.</p> <p>Abordar emergentes y atender las demandas centradas en temáticas de Género y discriminación.</p> <p>Identificar riesgos y prevenir el consumo problemático de drogas.</p>	<p>instancias institucionales de tratamiento acerca de la perspectiva de género.</p> <p>2.- Educación sexual integral de manera transversal.</p> <p>3.-Protocolo de intervención ante violencia de género.</p> <p>4.- Jornadas para el análisis y problematización acerca de los consumos.</p> <p>5.- Planificar acciones de acompañamiento de las trayectorias educativas.</p>	<p>Administrativos del CNBA.</p> <p>Comunidad Educativa.</p>	<p>directivo</p> <p>Jefes de departamentos</p> <p>Tutores</p> <p>Profesores</p> <p>Preceptores</p>	<p>2019</p> <p>Ejecución 2020</p> <p>Evaluación 2021</p> <p>Replanteo 2022</p> <p>Reorganización 2023</p>
Comunicación	<p>Favorecer la producción de un entorno virtual formativo que favorezca múltiples interacciones.</p>	<p>1.- Ampliar las posibilidades de comunicación del desarrollo curricular.</p> <p>2.- Generar instancias para la elaboración de trabajo institucional en soportes virtuales de participación colaborativa y que permitan una acción tutorial ajustada.</p> <p>3.- Explorar diversos soportes virtuales que permitan un multivariado entorno de</p>	<p>Docentes y Administrativos del CNBA.</p> <p>Comunidad Educativa.</p>	<p>Equipo directivo</p> <p>Jefes de departamentos</p> <p>Tutores</p> <p>Profesores</p> <p>Preceptores</p>	<p>Planificación 2019</p> <p>Ejecución 2020</p> <p>Evaluación 2021</p> <p>Replanteo 2022</p> <p>Reorganización 2023</p>

		<p>aprendizaje.</p> <p>4.-Favorecer el intercambio con las familias optimizando entornos virtuales.</p> <p>5.-Trabajar con los departamentos la profesionalización docente en gestión de aprendizajes y secuencias de enseñanza a través del uso de aulas virtuales.</p>			
Comunidad	La incorporación de las jornadas Familia y Escuela persiguen como objetivo ampliar los niveles de participación de la comunidad en los proyectos del Colegio.	<p>1.- Jornadas “Escuela y Familia” centradas en la comunicación del PEI.</p> <p>2.-Jornadas de “Escuela y familias” centradas en las y los estudiantes ingresantes para comunicar resultados y dificultades a atravesar.</p> <p>3.- Jornadas “Escuela y familias” evaluación y reflexión institucional.</p>	<p>Docentes y Administrativos del CNBA.</p> <p>Comunidad Educativa.</p>	Docentes, familias, preceptores y estudiantes	<p>Planificación 2019</p> <p>Ejecución 2020</p> <p>Evaluación 2021</p> <p>Replanteo 2022</p> <p>Reorganización 2023</p>
Plan desarrollo profesional	Delimitación de problemas de desarrollo curricular que demanden de actualización y	1.- Elaboración del plan anual de capacitación y profesionalización docente.	<p>Docentes y Administrativos del CNBA.</p> <p>Comunidad</p>	<p>Equipo directivo</p> <p>Jefes de departamento</p>	<p>Planificación 2019</p> <p>Ejecución 2020</p>

	capacitación docente.	2.- Planificación de jornadas pedagógicas tendientes a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 3.- Identificación de temáticas relevantes para el desarrollo del PEI.	Educativa.		Evaluación 2021 Replanteo 2022 Reorganización 2023
Evaluación	Trabajar en la perspectiva de evaluación como un proceso que alimenta las decisiones institucionales.	1.- Establecer instancias de evaluación del proyecto institucional. 2.- Fomentar el desarrollo de investigaciones sobre la vida institucional	Docentes y Administrativos del CNBA. Comunidad Educativa.	Equipo directivo Docentes Preceptores Estudiantes El Instituto de Investigaciones en Humanidades "Dr. Gerardo H. Pagés"	Planificación 2019 Ejecución 2020 Evaluación 2021 Replanteo 2022 Reorganización 2023
Investigación	Trabajar en el desarrollo de instancias de investigación - acción con las y los profesores y estudiantes más avanzados.	1.- Desarrollar un plan de trabajo que inscriba las investigaciones con el desarrollo del PEI. 2.- Favorecer la investigación como un modo de completar las instancias evaluativas y generen conocimiento o interpretaciones acerca de los problemas abordados por el PEI.	Docentes y Administrativos del CNBA. Comunidad Educativa.	Equipo directivo Docentes Preceptores Estudiantes El Instituto de Investigaciones en Humanidades "Dr. Gerardo H. Pagés"	Planificación 2019 Ejecución 2020 Evaluación 2021 Replanteo 2022 Reorganización 2023