



Maestría en Administración de la Educación

***TESIS DE MAESTRÍA***

***PROCESOS PARTICIPATIVOS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS:  
EL CASO DE LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS  
CURRICULARES JURISDICCIONALES ÚNICOS DE FORMACIÓN  
DOCENTE PARA LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES***

Alumno: Alejandro Jorge Tresenza

Director: Dr. Jorge Gorostiaga

## **INDICE DE CONTENIDO**

<b>RESUMEN.....</b>	<b>4</b>
<b>I – INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
1) Presentación del tema.....	6
2) Justificación del tema.....	7
<b>II – ESTADO DEL ARTE.....</b>	<b>8</b>
<b>III – OBJETIVOS.....</b>	<b>12</b>
<b>IV – MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>13</b>
1) La relación existente entre participación, sociedad civil y democracia.....	13
2) Los tipos de planificación, la participación social y diseños de la política educativa.....	19
3) La participación de diversos actores en la construcción de los diseños curriculares.....	23
<b>V– METODOLOGÍA.....</b>	<b>25</b>
1) Análisis normativo, documental y actos administrativos.....	25
2) Entrevistas.....	25
<b>VI – LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES EN EL PERÍODO ANALIZADO.....</b>	<b>27</b>
<b>VII - NORMATIVA Y DIVERSOS MECANISMOS INSTITUCIONALES DE PARTICIPACIÓN SOCIAL.....</b>	<b>29</b>
1) Iniciativa legislativa.....	29
2) Consulta popular y referéndum.....	30

<b>VIII - EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES JURISDICCIONALES ÚNICOS DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES.....</b>	<b>33</b>
<b>XIX - CRITERIOS EN LA ELABORACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES.....</b>	<b>40</b>
<b>X - SÍNTESIS Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.....</b>	<b>42</b>
A. Características del proceso de construcción de los diseños curriculares únicos de formación docente.....	42
B. La participación en la generación de las políticas educativas.....	45
C. Modalidad de trabajo – Participación conjunta de diversos actores de las gestiones estatal y privada en el proceso de construcción de los diseños curriculares de formación docente.....	50
D. Políticas, normativas y estrategias del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que ha favorecido o dificultado la construcción participativa de los diseños curriculares.....	53
E. La participación auténtica en el proceso de construcción de los diseños curriculares.....	55
F. Los logros en el proceso de construcción de los diseños curriculares.....	57
G. Problemas y dificultades en el proceso de construcción de los diseños curriculares.....	58
H. Razones y motivos para generar instancias de participación de diversos actores en el diseño de la política educativa.....	60

<b>XI - ANÁLISIS DEL TIPO DE PARTICIPACIÓN QUE TUVO LUGAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES JURISDICIONALES ÚNICOS DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES.....</b>	<b>62</b>
1) La participación en la elaboración de los Diseños Curriculares.....	62
2) El rol del especialista Enel proceso de elaboración de los Diseños Curriculares.....	63
3) El carácter político del Curriculum.....	64
<b>XII – CONCLUSIONES.....</b>	<b>66</b>
<b>XIII – REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>68</b>
<b>XIV – NORMATIVA.....</b>	<b>73</b>
<b>XV – ANEXO I – LISTADO DE LAS MESAS DE TRABAJO.....</b>	<b>74</b>
<b>XVI – ANEXO II – RESOLUCIONES APROBATORIAS DE LOS DISEÑOS CURRICULARES ÚNICOS DE FORMACIÓN DOCENTE CABA.....</b>	<b>90</b>

## **RESUMEN**

En esta tesis nos proponemos analizar la participación de diversos actores en el proceso de configuración de las políticas educativas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, centrándonos en el caso de la construcción de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Lo realizamos a través de un marco conceptual que resalta la importancia del componente deliberativo en un régimen democrático de gobierno para el desarrollo de una participación social auténtica. La metodología utilizada en esta investigación adoptó un enfoque cualitativo a través de un estudio que permitió la descripción y análisis de los procesos de participación social en la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente, en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el período 2012 – 2014, a fin de poder inferir las características de la participación social en dicho proceso y analizar la importancia de la deliberación en el mismo. En primer lugar, se realizó el análisis de los elementos documentales existentes en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el objetivo de conocer todas las normativas, reglamentos y documentos de política educativa existentes que estén relacionados con los procesos de toma de decisiones de política educativa adoptadas en el período bajo estudio. Este análisis documental tiene como objetivo identificar cuáles son las concepciones sobre participación social, qué mecanismos de participación se establecen y qué actores se prevé o se promueve que participen. Posteriormente, se diseñó y realizaron entrevistas semi-estructuradas a funcionarios relevantes que cumplieron funciones entre los años 2012 y 2014 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Finalmente, se realizó un análisis de la visión de distintos actores –gubernamentales y no gubernamentales- de cómo en este escenario se ha dado la participación social en el diseño y la implementación de la política educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2012 – 2014; así como una interpretación de estos procesos y de las visiones de los distintos actores en relación con los conceptos de participación auténtica y al de deliberación democrática. Este trabajo de tesis se propone, a través de la investigación realizada, contribuir a la comprensión del modo en el cual se ha dado el vínculo entre participación social y la construcción de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires en el período 2012-2014, analizando la normativa aplicable a este proceso de construcción y el rol de los actores que intervinieron en el mismo.

*Palabras claves:* participación social, política educativa, formación docente, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## **I- INTRODUCCIÓN**

### **1) Presentación del tema**

El estudio de la participación de diversos actores en la construcción de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2012-2014 se basa en el análisis de la normativa sobre participación social y política educativa, la identificación y descripción de los mecanismos institucionales a través de los cuales se ha llevado a cabo la participación de los distintos actores participantes en ese proceso y las percepciones de distintos actores sobre el valor e incidencia de esos mecanismos.

Elegimos la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ya que es una de las jurisdicciones más importantes, más populosas y heterogéneas del país. Asimismo, se han dictado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires leyes que promueven la participación ciudadana en el diseño e implementación de políticas públicas. Tal es el caso de la Ley 1777 que tiene por objeto establecer las normas de organización, competencia y funcionamiento de las Comunas y que en su Art. 3º Inc. b expresa que esta ley tiene por finalidad “Facilitar la participación de la ciudadanía en el proceso de toma de decisiones y en el control de los asuntos públicos.” Otro caso es el de la ley 1689 cuya finalidad es organizar y regular el funcionamiento del Consejo de Seguridad y Prevención del Delito de acuerdo con lo establecido en el artículo 35 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el Capítulo V, que habla sobre la participación ciudadana, está el Art. 11 que dice: “La participación comunitaria en materia de seguridad es un derecho de los habitantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, siendo un deber constitucional del Poder Ejecutivo promoverla y fomentarla, conforme a la presente ley.”

Considerando la legislación existente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires vinculada con la participación social y habiendo analizado el proceso de elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente de la mencionada Ciudad, se verá en qué medida ha existido participación en dicho proceso y si la participación ha existido en virtud de alguna normativa vigente en la jurisdicción.

## 2) Justificación del tema

Algunas posturas sostienen que la democracia representativa adolece de serias limitaciones en términos de la importancia que se le confiere a las diversas expectativas y deseos de los representados en las decisiones de políticas públicas adoptadas, ya que los partidos políticos están fallando en su rol de articulación de intereses. Ante esas deficiencias, se privilegia la posibilidad de efectiva participación de los ciudadanos en todas las etapas que atraviesan las políticas públicas (Rey, 2005).

Consideramos que en un régimen político de real y efectiva democracia participativa pueden darse las condiciones necesarias para que los distintos actores sociales participen en el proceso de configuración de la política educativa contribuyendo a afianzar la democracia y a mejorar el diseño e implementación de dicha política, razón por la cual hemos tomado un diseño de política pública como es la construcción de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2012-2014, a fin de analizar su proceso y la participación de diversos actores en el mismo e identificar logros, problemas y limitaciones.



## II – ESTADO DEL ARTE

En el ámbito educativo desde la década de 1980 han existido en la Argentina debates sobre la viabilidad de democratizar la gestión escolar y, dado que en el año 1983 hay un retorno a la vida democrática, se generan con énfasis reformas orientadas a democratizar su sistema educativo, reformas que apelando a la democratización tuvieron diversos significados en el sentido de que a veces se trató de proyectos de mayor participación y en otros casos simplemente se trató de dar legitimidad a políticas educativas que tenían otros fines. (Gorostiaga, 2006).

El caso de los consejos escolares es un ejemplo de mecanismo participativo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que por la Resolución N° 196-SED-85 se preveía que entre el 1° y el 20 de marzo de cada año, los sectores integrantes de la Comunidad Escolar Democrática -Docentes, Asociación Cooperadora, Consejeros Vecinales, responsables de los Talleres Creativos de la Secretaría de Cultura y representantes de las Cooperativas de la zona- serían convocados para elaborar la Planificación Institucional Participativa a nivel establecimiento escolar y distrito.

En la elaboración y evaluación de la Planificación Institucional Participativa participaban el Supervisor, el Secretario Técnico, dos representantes de las Asociaciones Cooperadoras del Distrito, el Psicólogo del Distrito, los Consejeros Vecinales de la zona y el responsable de los Talleres Creativos de la Secretaría de Cultura, siendo el Director de cada escuela quien tenía la responsabilidad de la coordinación, desarrollo y publicidad de los encuentros de elaboración y evaluación de la Planificación Institucional (Belnicoff, 2009).

La participación e incidencia de diversos actores sociales en las políticas educacionales ha sido tema de una serie de investigaciones realizadas en los siguientes países de Latinoamérica a fin de poder observar de qué manera se da el fortalecimiento de mecanismos democráticos en el diseño e implementación de las políticas educativas: Argentina, Brasil y México. Como afirma Jaimovich (2010, p. 109):

En las últimas décadas ha ido *in crescendo* una demanda por fortalecer la sociedad civil que es levantada en nombre de una *ciudadanización* de la política, así como en nombre de una mayor eficiencia en el desarrollo de

las políticas sociales; demandas que han generado diversas experiencias de participación ciudadana en los asuntos públicos.

En el caso argentino, Pagano, Sverdelick y Costas (2007, p.51) afirman que:

Es posible identificar mecanismos e instrumentos institucionales abiertos por el gobierno con el fin de habilitar y canalizar la participación de los diferentes actores de la sociedad civil en relación con el debate, diseño, desarrollo, gestión, seguimiento, control y evaluación de las políticas educativas.

Esos mecanismos participativos se pueden ver en la gestión de las leyes de Educación Técnica Profesional, de Financiamiento Educativo y Nacional de Educación.

Si bien existen mecanismos participativos en educación, es dable señalar el rol indelegable del Estado, tal como lo expone Nosiglia (2007, 122) en su análisis del proceso de sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206:

En esta norma queda claramente establecido el rol del Estado en materia educativa, pero más allá de una postura político-ideológica particular de sus redactores, cabe recordar que la Reforma Constitucional de 1994 introdujo una serie de principios que debían ser contemplados en la redacción de una futura Ley de Educación. Uno de ellos es la responsabilidad indelegable del Estado en esta materia, y la participación de la familia y la sociedad. De esto se concluye sin lugar a duda que el rol principal lo tiene el Estado, y en forma subsidiaria la familia y la sociedad.

Por lo anteriormente dicho, si bien hay posturas que destacan la relevancia de los mecanismos participativos en educación, hay que considerar que el Estado tiene una responsabilidad principal en la elaboración y gestión de la política educativa y que, si bien se pueden generar mecanismos de participación, estos mecanismos pueden ser auténticos o una estrategia para legitimar una postura política en educación o un proyecto de ley en el ámbito educativo. Asimismo, para que exista una real participación sobre cuestiones educativas es necesario que existan determinadas condiciones previas como son contar con la información apropiada sobre la cuestión a debatir y, además, como proceso reflexivo que supone un aprendizaje individual y una

construcción colectiva, exige que se realice a lo largo de un tiempo prolongado (Nosiglia, 2007).

En tal sentido, participar realmente es tener incidencia real en las decisiones de la Política Educativa y para ello se necesitan algunas condiciones mínimas objetivas que así lo posibiliten, entre otras y fundamentalmente, el tiempo necesario para acceder a la información sobre la situación educativa de la población, el sistema educativo, sus problemas más acuciantes, así como para procesar dicha información y para producir conocimientos individual y colectivamente (Sirvent, 2006).

Observando la participación en otros países americanos sobre cuestiones educativas podemos decir que para Brasil discutir y problematizar la participación de la sociedad civil es hoy un imperativo para todos aquellos dedicados al análisis de las políticas educativas brasileña dado que la Constitución Federal de 1998, en su Art. 206, 2, incorpora la gestión democrática de la educación pública. A partir de ese momento, el sector educativo ha sido instado a debatir sobre la creación y actividad de los consejos escolares como mecanismos de participación, fiscalización y control de las políticas educativas (Stubrin, 2007).

Con relación a México, la ausencia de cauces formales de participación y la impenetrabilidad institucional del sistema educativo a generado que la sociedad civil mexicana actúe en múltiples frentes en paralelo o al margen del gobierno. (Salinas Amescua y Amador Pérez, 2007). Frente a esta dificultad en implementar mecanismos de auténtica participación civil en el campo de la política educativa, coincidimos con lo expresado por Gorostiaga (2006, p. 16):

Desde una perspectiva democratizadora, se plantea la necesidad de establecer debates y diálogos amplios y profundos -a nivel de las escuelas y a nivel del sistema- para definir cambios que permitan a la educación hacer frente a los renovados desafíos que se le plantean, generando una participación que busque ir más allá de la mera legitimación de políticas preelaboradas.

Si consideramos los procesos de participación docente en la elaboración de políticas educativas, la conceptualización de la práctica participativa es diversa según los diversos ámbitos académicos y posturas políticas, mientras algunos lo vinculan con acciones cuya finalidad última es el control, la integración y el consenso social; para

otros, por el contrario, suponen que las acciones participativas permiten a los sectores activados explicitar y plantear demandas, adquirir conciencia de sus intereses, gestar formas de cohesión y organización, y suelen desembocar por esto mismo en situaciones abierta o encubiertamente conflictivas, razón por la cual es complicado definir a priori la funcionalidad de la participación, que pareciera tanto poder ser un instrumento del sistema para coadyuvar a su propia legitimación, como resultado de la presión de los distintos sectores, necesaria para la efectivización de transformaciones buscadas por los mismos y para acrecentar sus niveles de decisión política (Novaro, 1994).

### **III – OBJETIVOS**

#### **1) Objetivo General:**

Describir y analizar el rol que juega la participación de diversos actores en el proceso de la construcción de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2012 – 2014.

#### **2) Objetivos específicos:**

1. Analizar la normativa y documentación oficial, existentes en el período 2012 – 2014, vinculadas con la participación de diversos actores en la configuración de las políticas educativas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en términos de cómo se define la participación, qué mecanismos existen y qué actores se prevé que participen.
2. Analizar los principales mecanismos institucionales de participación que se han puesto en práctica en la construcción de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2012 – 2014.
3. Identificar logros, problemas y limitaciones del proceso participativo en la construcción de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la ciudad Autónoma de Buenos Aires en el período 2012 – 2014.

## IV - MARCO TEÓRICO

### 1) LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE PARTICIPACIÓN, SOCIEDAD CIVIL Y DEMOCRACIA

En relación con los conceptos de “participación” y “sociedad civil” Pagano *et al* (2007) sostienen que “...no necesitan precisarse en tanto conceptos abstractos, plausibles de definiciones descontextualizadas, sino en tanto construcciones históricas y espacios de lucha de poder” (p. 9). Por tal motivo es necesaria la lectura histórica política de los procesos que van configurando las condiciones de la participación de la sociedad civil en las políticas educativas (Pagano *et al*, 2007). Hay para Anderson (2002, p. 150):

Grupos con agendas políticas específicas que pelean unos con otros por la definición de participación. En este sentido, el término *participación* es lo que los postestructuralistas llamarían un *significante flotante*, el cual puede fácilmente ser usado tanto para indicar prácticas participativas como para señalar otras que son la antítesis de la participación (Laclau y Mouffe, 1985).

En cuanto a la relación entre participación, sociedad civil y democracia, podemos considerar que una sociedad que aspira a desarrollar una auténtica democracia supone una participación más activa y propositiva, en donde los ciudadanos tienen plena conciencia de sus derechos y obligaciones (López, 2006).

Lo dicho en el párrafo anterior podemos considerarlo en relación con las críticas que frecuentemente recibe la democracia representativa debido a las carencias que esta suele tener, entre las cuales podemos señalar la distancia entre los ciudadanos y sus representantes y la infrecuente participación de los ciudadanos en la Política, lo cual exige la concreción de una democracia auténticamente participativa (Ramírez Nárdiz, 2010).

Para Quiroga (2006, p. 111):

Lo que define a la ciudadanía es el concepto de participación política. Este es un derecho que permite a los individuos *tomar parte* en el

proceso de deliberación y decisión política, ya sea personalmente o a través de sus representantes. La participación política convierte a los hombres en ciudadanos.

En el tema de la participación es necesario distinguir entre dos elementos: la participación ciudadana y el protagonismo de las organizaciones de la sociedad civil. El primero está más claramente asociado al componente deliberativo de la democracia, mientras que el segundo está más vinculado a transformaciones recientes del Estado. Si bien las organizaciones de la sociedad civil pueden ser un canal de ampliación de la participación ciudadana, un mayor protagonismo de estas organizaciones no necesariamente implica mecanismos de participación disponibles para todos los ciudadanos.

En cuanto al componente deliberativo en la participación Elster (2001) sostiene que: “La idea de democracia deliberativa y su implementación en la práctica son tan antiguas como la democracia misma” (p. 13). Este autor (Elster, 2001) expresa que la democracia y la deliberación aparecieron en Atenas en el siglo V A.C. cuando Pericles expresó en su panegírico de Atenas:

Del mismo modo que los que se ocupan de los asuntos públicos pueden ocuparse simultáneamente de los negocios privados, también aquellos que se dedican a actividades particulares entienden de política en medida no menor, porque solamente entre nosotros el que no se interesa por la política no es considerado como persona pacífica, sino como un ser inútil, y nosotros mismos, tanto si tomamos decisiones como si estudiamos cuidadosamente los acontecimientos, consideramos no que las discusiones sean una rémora para las acciones, sino más bien que es perjudicial no examinar las cosas a fondo con los debates, antes de pasar a la acción (Tucídides II 37-40). (p. 13)

En el texto de Pericles se observa que el debate y la deliberación son elementos que hacen a la vida ciudadana a fin de poder determinar qué decisiones hay que adoptar y qué mecanismos hay que establecer para poder pasar a la acción.

En relación con la democracia deliberativa, es una forma de democracia que pone el énfasis en el proceso de deliberación o debate, y no tanto en las votaciones y supone que la decisión colectiva surge de acuerdos que suman opciones colectivas establecidas en condiciones de libre y pública argumentación entre iguales (Guillen 2009; Cohen 2001).

Según Held (2008) la deliberación permite superar las limitaciones de las opiniones particulares y mejorar la calidad de la toma de decisiones públicas por los siguientes motivos:

1. Al compartir información y conocimientos, la deliberación pública puede cambiar las ideas de las personas y mejorar su forma de entender los problemas complejos. La gente puede comprender los elementos de una situación que antes no había tenido en cuenta, por ejemplo, aspectos de la interrelación de los asuntos públicos o las consecuencias de tomar determinadas iniciativas, de forma intencionada o no.
2. La deliberación pública puede mostrar cómo la formación de determinadas preferencias puede estar relacionada con intereses sectoriales, garantizando un objetivo ideológico. En tal caso, la deliberación puede exponer la parcialidad y unilateralidad de algunos puntos de vista que no representan los intereses de la mayoría.
3. La deliberación pública puede mejorar el juicio colectivo porque no sólo se preocupa de la recogida de información y del intercambio de opiniones, sino del razonamiento y la comprobación de argumentos.

Para Habermas (1998, p. 373):

Conforme a la concepción republicana la formación de la opinión y la voluntad política de los ciudadanos constituye el medio a través del que se constituye la sociedad como un todo políticamente estructurado. La sociedad es de por sí sociedad política, *societas civilis*; pues en la práctica de la autoderminación política de los ciudadanos la comunidad se torna, por así decir, consciente de sí mismo y opera sobre sí misma a través de la voluntad colectiva de los ciudadanos.

La deliberación es fundamental para la democracia. Es la forma en que la política democrática pasa de un registro pasivo de intereses, de la certidumbre de los críticos de sillón y la tendencia del momento, a un proceso más matizado y meditado. (Held, 2008). En el mismo sentido Sartori (2003) sostiene que la democracia participativa no es una alternativa sino una modalidad suplementaria de la democracia representativa. Como afirma Fishkin (1991): “La igualdad política sin deliberación no sirve de mucho ya que es igual que el poder sin la oportunidad de pensar cómo debe



ejercitarse dicho poder” (p. 36). Asimismo, como afirman Acuña y Vacchieri (2007): “...la activación política de la sociedad civil debilita a los gobiernos autoritarios y, en ese sentido, promueve la democratización” (p. 26).

Los mecanismos de participación ciudadana son herramientas semidirectas adoptadas por las democracias representativas que permiten a los ciudadanos participar en la elaboración y toma de las decisiones públicas (Abal Medina, 2009). El objetivo de los mecanismos de democracia semidirecta es el de saldar la brecha creciente entre representantes y representados, permitiendo acercar la toma de decisiones a los ciudadanos (Taboada, 2005).

Por todo lo anterior, entendemos que, en un ámbito de amplia y pluralista participación, el proceso de configuración de la política educativa se verá enriquecido, logrando un adecuado nivel de representación e imparcialidad en las deliberaciones que se desarrollen al momento de establecer las políticas educativas.

No obstante, hay que estar atento a lo que dice Anderson (2002) en relación con que para que exista una auténtica participación es necesario el: “fortalecimiento de los hábitos de democracia directa como...el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes” (p. 154). En muchos casos, los intentos de aumentar la participación si bien pueden ser auténticos, son pobremente instrumentados e implementados.

Reformular los modos de participación es un gran desafío y puede requerir no solamente entender las contradicciones, las faltas de autenticidad y las agendas ideológicas del discurso de participación actual, sino también implica crear nuevos discursos que respondan a las ideas democráticas más amplias de justicia social y que, además, sean posibles, en el sentido de que enfrente las barreras reales que encuentra la participación tanto en el nivel macro como en el micro social (Anderson, 2002).

El creciente valor atribuido a la sociedad civil y a la participación ciudadana en el campo de las políticas públicas tiene como trasfondo una redefinición del papel del Estado y la sociedad civil, así como entre ambos y las agencias internacionales de cooperación para el desarrollo.

Hoy en día la participación en el ámbito de la sociedad civil es un tema que destacar en lo que hace el funcionamiento del sistema democrático dado que, como expresa Blondiaux (2013, p. 33-34):

Las democracias contemporáneas se encuentran en la búsqueda de un nuevo espíritu, de nuevos fundamentos; las formas clásicas de representación política sobreviven, pero su legitimidad se debilita y su eficacia declina....Este debilitamiento de las estructuras tradicionales de la democracia representativa no anuncia de ninguna manera la muerte de la democracia misma...La idea de un ineluctable refuerzo de la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones políticas gana terreno cada día, en la mayor parte de las grandes democracias occidentales.

En la actualidad la cuestión de la sociedad civil ha cobrado gran interés entre los científicos sociales, lo cual evidencia que algo inédito se ha generado en las sociedades contemporáneas al grado de atraer la atención cada vez más de los analistas de los fenómenos sociales; lo que es aún más importante si se observa en y desde América Latina, donde a la aguda crisis de la política institucional que atraviesan muchos de sus países, se suma un activismo social sin precedentes que ha venido a ocupar espacios de participación social antes no vistos (Cansino, 2008).

Además de la creciente apertura del Estado y de la “cosa pública” hacia la intervención activa de actores no-estatales hay una creciente apertura de los Estados y las sociedades nacionales, y de la política pública, a la influencia de las agencias internacionales, las cuales han incorporado a la sociedad civil como un nuevo interlocutor, con y sin la mediación del Estado (Krichesky, 2004).

No obstante esta apertura del Estado, para Mariani (2007, p.81) es necesario recalcar que:

Si gozar de la legalidad democrática es un bien esencial de la ciudadanía, entonces, el primer derecho ciudadano en democracia es la existencia de un Estado capaz de garantizar para todas y todos y en todo el territorio, la vigencia plena del sistema legal.

Los instrumentos de participación ciudadana son un modo de legitimar a las políticas concretas que se adoptan y, quizás en algunos casos, también a aquellas instituciones que las originan. Asimismo, generan hábitos interactivos y esferas de

deliberación pública que resultan claves para lograr individuos autónomos, tendiendo a crear una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común, confianza mutua y pluralidad (Ferrari y Mazzina, 2001).

Un aspecto importante por considerar en este punto es la necesidad de generar espacios de verdadera y auténtica participación, y no que sea una puesta en escena que pretenda hacer ver a la sociedad que ha existido una convocatoria para ser escuchada y tenida en cuenta, pero que en realidad la decisión política ya ha sido adoptada. En muchos casos el argumento es que los ciudadanos no tienen los conocimientos necesarios y suficientes para poder emitir su parecer en cuestiones de políticas públicas.

Un mecanismo participativo tendrá más posibilidades de ser visto como legítimo si se considera que los participantes han dispuesto de suficiente información para emitir sus opiniones. La percepción de que el ciudadano no posee los conocimientos necesarios para participar en las decisiones públicas es frecuente y representa una crítica que afecta a la legitimidad que se pueda derivar de los procesos participativos. Sin embargo, la solución implícita en esta crítica, la "solución técnica o independiente" agudizaría aún más los déficits de legitimidad democrática. Para Ferrari y Mazzina (2001, p. 16):

El reto, por lo tanto, está en abrir espacios de participación ciudadana que ofrezcan las condiciones necesarias para que los ciudadanos puedan construir opiniones suficientemente informadas y reflexionadas. Esta es precisamente la tendencia que siguen algunos de los nuevos instrumentos de participación.

Por estas razones es que estimamos que la participación de la sociedad civil, dentro del marco de una democracia representativa y deliberativa, es un elemento para tener en cuenta al momento de diseñar el planeamiento educativo, ya que consideramos que es una manera de dar validez a lo que políticamente se defina.

## **2) LOS TIPOS DE PLANIFICACIÓN, LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y EL DISEÑO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA**

### **a) Los tipos de planificación**

Para Niremberg, Brawerman y Ruiz (2003) la planificación tiene su desarrollo después de la Segunda Guerra Mundial y alcanzó su predominio a mediados de los años setenta hasta comienzo de los años ochenta. Para estas autoras podemos encontrar estas formas de planificación:

- 1. Planificación clásica:** está enmarcada dentro del paradigma del Estado de Bienestar y realizada preferentemente desde los distintos niveles de las áreas del Estado con sus propios recursos, con la autoridad y los instrumentos de los que disponía para inducir, controlar y/o restringir la conducta de los actores privados en pos de objetivos y metas de bien común.

Tiene las siguientes características:

- a) **Tecnocrática:** los técnicos son los que saben definir las necesidades, identificar las prioridades y plantear las soluciones.
- b) **Autoritaria:** se basa en la autoridad y el poder coercitivo del Estado.
- c) **Centralista:** el Estado es el actor central o único.
- d) **Estática:** parte del supuesto que los escenarios son estables.
- e) **Normativa:** supone relaciones sociales mecánicas, previsibilidad de los comportamientos de los actores y agentes, excluyendo la incertidumbre.

En la década del 70 surgen críticas a este estilo de planificación, dado que el mismo tiene un *carácter estático* y no contempla los condicionamientos, fluctuantes o coyunturales, que inciden en la misma.

- 2. Planificación estratégica:** frente a la crítica realizada a la planificación clásica surge un nuevo modo de concebirla. Incorpora la noción de *estrategia* para

identificar posibles escenarios alternativos que aseguren la viabilidad política de propuestas técnicas basadas en supuestos estáticos.

Esta planificación reconoce la complejidad de los sistemas sociales e incorpora el análisis del contexto y valoriza el *análisis situacional* en función de las diversas racionalidades e intereses de los actores en juego.

Asimismo, propone el desarrollo de *una visión* compartida entre los sujetos que participan en la formulación y ejecución de planes y programas.

Según este estilo, el planeamiento y la programación nunca son realmente definitivos. En este tipo de planificación *los otros* son considerados como *diferentes*, que ejercen distintas cuotas de poder en los diferentes escenarios dados.

- 3. Planificación participativa:** en la práctica de la planificación fue surgiendo y cobrando relevancia la consideración de *los otros* como *semejantes*, es decir un ciudadano cuyo saber es complementario, con derechos y responsabilidades para intervenir en la gestión.

Este tipo de planificación participativa se ha unido con la planificación estratégica generando instrumentos de planificación estratégica y participativa, dado que en el fondo no hay contradicciones entre ambas, sino que cada una ha puesto el acento en diferentes aspectos en relación con la consideración del otro.

**b) El vínculo entre la participación de actores sociales y el proceso de elaboración de la política educativa.**

Como ya fue señalado, el valor atribuido a la participación ciudadana en el pensar y el quehacer local, nacional e internacional tiene como trasfondo una redefinición del papel de y de la relación entre el Estado y los diversos actores sociales, dado que en esa relación están presentes individuos y organizaciones, asociaciones y movimientos surgidos de formas más o menos espontánea y que para Habermas (1998) : “... recogen la resonancia que las constelaciones de problemas de la sociedad encuentran en los ámbitos de la vida privada, la condensa y elevándole, por así decir, el volumen o voz, la transmiten al espacio de la opinión pública-política” (p. 447), razón por la cual la sociedad civil es un elemento que el Estado tiene que valorar y tener en

cuenta al momento de diseñar una política pública, como es el caso de la política educativa.

La participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo o una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas (Torres, 2001).

Para Pedró y Puig (1998): "...el proceso de configuración de una política educativa comprende cinco fases diferentes:

1. La identificación de un problema.
2. La formulación de soluciones.
3. La toma de decisiones.
4. La ejecución del programa de actuación.
5. La finalización de la actuación y su evaluación" (p. 32).

El sector educativo ha incluido el elemento de la participación ciudadana en diferentes fases del proceso de configuración de una política educativa. Según López (2006, p. 5-6):

Es ya común que algunos representantes de grupos organizados participen en la definición de las propuestas de planes educativos nacionales o de niveles territoriales, teniendo entonces acceso a voz, cuando las decisiones dependen de instancias legislativas, y en algunas ocasiones a voto cuando se trata de validar o aprobar directamente dichos planes o las mismas propuestas que se llevan a otras instancias de decisión.

En relación con la participación de diversos actores escolares (docentes, padres y alumnos) en los diseños de las políticas educativas han existido propuestas normativas de participación como lo establecido en la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 que entre los fines y objetivos de la política educativa nacional en su art. 11 dice: "Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles".

No obstante, este ideal participativo no suele verse reflejado en el diseño de la política educativa debido a que los docentes continúan siendo "el objeto de la política" en lugar de "profesionales participantes en ella" (Whitty, Power y Halpin; 1999, p.86).

En el mismo sentido Torres (2000, p.14) expresa que:

El esquema tradicional de reforma naturalizó la disociación entre reformadores -sujetos que saben, piensan, proponen y toman decisiones (arriba)- y docentes -agentes encargados de ejecutar” (...) “cambiar el modelo de reforma educativa (...) [implica] incorporar la participación, consulta y la concertación social como ingredientes esenciales, contar con los docentes no sólo como ejecutores sino también como interlocutores de la política educativa.

Si bien a partir del año 1990, con la sanción de la Ley Federal de Educación, hubo un intento de salir del esquema de centralización en materia de política educativa y brindar espacios de participación, Gorostiaga (2006, p.8) expresa que:

Aunque se implementaron algunas consultas en distintos sectores sociales (por ejemplo, para el diseño de los contenidos curriculares comunes a nivel nacional), en general la reforma educativa de los noventa puede caracterizarse como un conjunto de cambios planteados de arriba hacia abajo sin procesos horizontales de debate.

Por lo dicho anteriormente, podemos señalar que, aunque a veces el objetivo sea el generar espacios de participación a través de mecanismos de descentralización, en la práctica no se concretan esos espacios participativos, encontrándonos con una participación inauténtica, dado que una participación auténtica supone: “...una inclusión amplia, sobre temas relevantes, con condiciones y procesos adecuados a nivel local y a niveles institucionales y sociales más amplio” (Gorostiaga 2011, p. 260).

Debido a lo expuesto, es necesario contar con una legislación que brinde la posibilidad de generar procesos horizontales de debates permitiendo una participación auténtica en la que ampliamente puedan intervenir activamente aquellos actores vinculados con la temática en debate y que lo resuelto a través de este mecanismo pueda servir de base para adoptar decisiones sobre las cuestiones tratadas.

### **3) LA PARTICIPACIÓN DE DIVERSOS ACTORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES**

Dado que en esta investigación el caso concreto a analizar está vinculado con la construcción de Diseños Curriculares, es procedente preguntarnos sobre el currículum como mecanismo de intervención en las políticas educativas y la participación de diversos actores en tal proceso de construcción curricular como un modo de cambio en los diseños de las políticas educativas.

Como afirma Feldman (2009, p.19):

La educación es una actividad política y social. El currículum, como proyecto para la educación, es una práctica y un producto político y social. Aunque muchos de nosotros nos encontramos en igual situación frente a los proyectos políticos dominantes, ocupamos diferentes posiciones con respecto al currículum: unos los hacen, otros lo implementan; unos diseñan, otros ejecutan. Los propósitos de la actividad educativa nos abarcan a todos por igual, pero en la práctica educativa ocupamos diferentes posiciones.

Este carácter político del currículum suele generar conflictos en cuanto a su definición, su diseño, su elaboración e implementación.

Los Diseños Curriculares suelen ser elaborados por personal calificado, elegido por la autoridad estatal, perteneciente al área con la cual el Diseños Curricular está vinculado. Tanto en educación como en otros campos del conocimiento las decisiones suelen estar reservadas a unos pocos, aunque en cada uno de esos ámbitos del saber esté en juego la suerte de muchas personas. Frente a determinadas propuestas elitistas de participación calificada, hay posturas que sostienen que todos pueden y deben participar independientemente de sus capacidades, y todos deben formarse para participar cada vez más y mejor, lo que supone la formación antes y durante el curso del proceso participativo (Hillert, 2011).

Cuando en la década de los noventa se hablaba de calidad educativa se puede ver una idea de sistema educativo en el que en las escuelas reciben del Estado los insumos necesarios para que desarrollen su tarea, entre esos insumos se encuentra el currículum. Iaies (2011) afirma que en esa época: “Los documentos curriculares se muestran como



el dispositivo de planeamiento central, la “hoja de ruta” que se le entrega a la escuela para que los alumnos alcancen los resultados de aprendizaje esperados” (pág. 32), razón por la cual el Curriculum constituía uno de los recursos fundamentales que el Estado tenía para la gobernabilidad del sistema.

La crisis del modelo de los '90 llevaron a buscar nuevos modos de pensar la política educativa, considerando que la concepción de una escuela con mayor autonomía supone la existencia de un Estado que es capaz de recibir demandas y de articular los saberes docentes con el conocimiento de los expertos, y además no implica solamente bajar directivas a escala universal sino generar espacios de participación (Iaies 2011).

Si bien Hillert (2011) afirma que resulta irremplazable la presencia de los especialistas en el proceso de elaboración curricular, reconoce que tanto las experiencias locales como institucionales permiten visualizar gérmenes de nuevos sujetos y nuevas construcciones y sentidos en la educación pública. Estas experiencias destacan el enriquecimiento de los contenidos, las posibilidades de apertura a mayores niveles de participación, así como el importante grado de formación de los profesionales de la educación involucrados. Al mismo tiempo, alertan acerca de la necesidad de discriminar cuáles son los sujetos participantes en distintas instancias, cuáles los contenidos a privilegiar, y cuáles los procedimientos públicos adecuados para diversos aspectos del trabajo pedagógico.

## V – METODOLOGÍA

### 1) Análisis normativo, documental y actos administrativos

Se analizó la normativa vigente, documentos de política y actos administrativos adoptados durante el período 2007 y 2014 en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para establecer en qué términos se define la participación de distintos actores en las políticas educativas, qué mecanismos existen para facilitar esa participación y qué actores se prevé que participen.

### 2) Entrevistas

Se diseñaron y efectuaron entrevistas semi-estructuradas a actores relevantes que participaron del proceso de construcción de los Diseños Curriculares de Formación Docente mencionados, con el fin de analizar la visión de distintos actores, de cómo en este escenario se ha desarrollado el proceso participativo de construcción de los diseños curriculares en cuestión. También se realizó una interpretación de este proceso de debate y construcción, y de las visiones de los distintos actores en relación con los conceptos de participación auténtica.

Los actores entrevistados fueron:

1. La titular de la Gerencia Operativa de Curriculum, del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Gabriela Azar de Gallo, el día 02/10/14.
2. El Coordinador de Formación Docente de la Gerencia Operativa de Curriculum, Carlos Torrendell, el día 08/10/14.
3. La Asesora 1 de la Gerencia Operativa de Curriculum (A GOC 1), el día 14/10/14.
4. La Asesora 2 de la Gerencia Operativa de Curriculum (A GOC 2), el día 14/10/14.

5. La Supervisora 1 de la Dirección General de Enseñanza de Gestión Privada (S GP 1), el día 03/12/14.
6. El Supervisor 2 de la Dirección General de Enseñanza de Gestión Privada (S GP 2), el día 05/12/14.
7. La Rectora del Instituto de Gestión Estatal 1 (R IGE 1), el día 21/11/14.
8. La Directora de Estudios del Instituto de Gestión Estatal 1 (DE IGE 1), el día 21/11/14.
9. El Rector del Instituto de Gestión Estatal 2 (R IGE 2), el día 09/12/14.
10. La Vicerrectora del Instituto de Gestión Privada 1 (VR IGP 1), el día 26/11/14.
11. El Rector del Instituto de Gestión Privada 2 (R IGP 2), el día 11/12/14.

Los entrevistados fueron seleccionados considerando el haber tenido una participación habitual, una incidencia relevante y significativa, y además haber sido representativos de los diversos sectores implicados en el proceso analizado. No se entrevistó a Supervisores de gestión estatal debido a no haber participado en calidad de tal, en esa actividad.

## VI – LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES EN EL PERÍODO ANALIZADO

Dado que es en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el cual se desarrolló en el proceso de elaboración de los Diseños Curriculares Únicos de Formación Docente que estoy analizando, es conveniente indicar algunas peculiaridades del sistema educativo de la mencionada ciudad en el nivel superior no universitario, a fin de poder comprender mejor el mencionado proceso de construcción curricular de la formación docente.

En primer lugar, es necesario señalar la relación que la jurisdicción bajo análisis, mantuvo con la Nación en los diversos momentos de su historia y a la organización del nivel terciario en dicho territorio. Estos aspectos son importantes en razón de que la política educativa fue diseñada, organizada e implementada hasta el año 1994 por el Estado Nacional, razón por la cual no existía experiencia de gestión en la Ciudad, como afirma Petrelli: “ Antes de la transferencia de los servicios educativos de nivel terciario al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el sector estaba regulado por decretos presidenciales y resoluciones ministeriales y, en el plano institucional, por lo dispuesto por el Estatuto del Docente Nacional, aprobado en 1958” (Petrelli, 2014).

En el ámbito de la Ciudad se inició un proceso desde fin de la década del '90 hasta el año 2005 que tuvo como objetivo al fortalecimiento de las instituciones de formación docente, por medio del acompañamiento en la gestión y en la elaboración de los proyectos educativos institucionales que fue la base sobre la cual se implementó la construcción de los Diseños Curriculares de Formación Docente, objeto de esta investigación (Petrelli, 2014).

El nivel Superior no Universitario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene tres tipos de carreras que integran la oferta educativa:

- **Carreras Exclusivamente Docente** (grado y postítulo). En este tipo de carrera los alumnos realizan trayectorias formativas focalizadas en los conocimientos de un campo disciplinar y pedagógico. Los títulos de grado habilitan para el ejercicio profesional docente en la disciplina de base. Los Diseños Curriculares de Formación Docente se encuentra dentro de este tipo de carrera.

- **Carreras Formación Técnico-Profesional.** En este tipo de carrera los alumnos realizan trayectorias formativas focalizadas en campos de 9 conocimientos exclusivamente técnico con habilidades, competencias, capacidades y calificaciones en relación con lo científico-tecnológico y requerimientos productivos. Los títulos que obtienen al completar la carrera, los habilitan para el ejercicio profesional de saber técnico obtenido en los diferentes campos laborales.

- **Ambas Formaciones** (Tecnicaturas con título intermedio y título final de Profesor). Estos son los casos del Conservatorio de Música Manuel de Falla y Astor Piazzolla, Escuela de Arte Dramático (EMAD). Este tipo de carreras son aquellas en la que los alumnos realizan trayectorias formativas focalizadas en campos de conocimientos vinculados a diferentes expresiones artísticas. El título obtenido habilita para el ejercicio técnico profesional de la especialidad artística de base. Posteriormente a esta titulación, está la opción de completar estudios focalizados en el marco de una formación docente, obteniendo título habilitante para el ejercicio profesional docente en la disciplina de base (Prado y Rossetti, 2016).

En relación con los estudiantes de este tipo de carreras, podemos decir que en su mayoría se ubican entre los 20 y los 24 años, viven en el primer y segundo cordón del Conurbano de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y son escasos los estudiantes que trabajan en la docencia (Prado y Rosetti, 2014).

Finalmente, en el sector de la gestión estatal hay 29 institutos educativos de Formación Docente y en la gestión privada y hay 51 institutos educativos que ofrecen carreras de Formación Docente, el 49% son laicos y el 51% confesionales, de los cuales 25 pertenecen al culto de católico-evangélico y 1 al culto judío (Prado y Rosetti, 2014).

## **VII – NORMATIVA Y DIVERSOS MECANISMOS INSTITUCIONALES DE PARTICIPACIÓN SOCIAL**

En algunas situaciones, los actores sociales no ven representada sus expectativas y deseos en sus representantes, si bien adhieren a la democracia como forma de gobierno, en algunos casos se dio el repudio por los políticos, tal fue el caso de la Argentina en el año 2001 donde se popularizó con la expresión “que se vayan todos”. A pesar de esa disconformidad, la democracia representativa se basa en determinados elementos institucionales entre los cuales están los partidos políticos y los políticos que pertenecen a ellos, sin que esto sea obstáculo para buscar nuevos y diversos mecanismos de participación ciudadana.

En lo que a la Argentina se refiere la participación ciudadana está garantizada como derecho constitucional en el Art. 14 cuando dice que: “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de peticionar a las autoridades...”.

La reforma constitucional del año 1994 ha incorporado otros dos modos concretos de participación ciudadana:

### **1) Iniciativa legislativa:**

La reforma constitucional de 1994 incorporó, en su artículo 39, esta forma de democracia semidirecta. Mediante este mecanismo, se permite a los ciudadanos presentar proyectos de ley sobre diversos temas de su interés. Sin embargo, no pueden ser objeto de iniciativa legislativa los proyectos referidos a reforma constitucional, tratados internacionales, tributos, presupuesto y materia penal, los que quedan automáticamente excluidos de la misma.

En el Art. 39 de la Constitución Nacional se crea el procedimiento de iniciativa popular, a partir del cual los ciudadanos pueden presentar proyectos de ley ante la Cámara de Diputados, los que deben ser tratados por esta dentro del plazo de un año contado a partir de su presentación.

El piso máximo que establece para la exigencia de firmas habilitantes es de un 3% del padrón electoral nacional. De igual modo, la disposición transitoria tercera,

plantea la necesidad de reglamentar el ejercicio de la iniciativa popular dentro de los 18 meses de sancionada la nueva Constitución. El límite que se fija a tal prerrogativa es que "no serán objeto de iniciativa popular los proyectos referidos a reforma constitucional, tratados internacionales, tributos, presupuesto y materia penal".

## 2) **Consulta popular o referéndum:**

Es una forma de participación individual que manifiesta una opinión o voluntad a través del voto. Puede ser consultivo o decisorio. En algunas legislaciones, se concibe que también la iniciativa de la convocatoria sea una decisión de la ciudadanía. Al igual que con la Iniciativa Legislativa, la reforma constitucional de 1994 incorporó la Consulta Popular (Art. 40) en sus dos alternativas, vinculante y no vinculante, como otra forma de democracia semidirecta.

De este modo, el artículo 40 establece el mecanismo de consulta popular que permite someter a la opinión ciudadana cualquier proyecto legislativo, el que, de resultar con voto afirmativo, se convierte automáticamente en ley. Asimismo, reconoce la facultad del Congreso o del Presidente de la Nación de convocar a consulta popular no vinculante resultando, en este caso, un voto no obligatorio para la población.

En relación con estas dos nuevas cláusulas constitucionales, Sabsay y Onaindia (2009) sostienen que: "...receptan dos formas semidirectas de democracia, que producen modificaciones en el principio establecido en el artículo 22, ya que admiten la participación popular en la adopción de decisiones" (p. 141-142).

Gil Domínguez afirma que: "Frente a las demandas sociales de una mayor participación en los asuntos públicos y convencidos que los grandes trazos políticos deben contar con la contribución activa de la sociedad..." (p. 182), la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires incorporó las siguientes formas de democracia participativa:

1. La audiencia pública.
2. La iniciativa popular.
3. El referéndum.
4. La consulta popular.
5. La revocatoria del mandato.

6. El procedimiento de doble lectura para la sanción y modificación de determinadas materias legislativas.

La evolución constitucional impulsa a que la participación de los habitantes de la comunidad política en el proceso de toma de decisiones no debe limitarse al voto para la elección de sus representantes, dado que debilita la relación entre las decisiones gubernamentales y la voluntad de los habitantes, impidiendo que se desarrollen hábitos sociales de discusión, negociación y conciliación. (Sabsay y Onaindia, 2009, p. 141-142).

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires podemos observar que en el contexto político de estos últimos veinte años se han impulsado mecanismos de participación sobre todo a partir de la sanción de la ley orgánica de Comunas N° 1777 del año 2005, que entre sus finalidades tiene la de facilitar la participación de la ciudadanía en el proceso de toma de decisiones y en el control de los asuntos públicos y el promover el desarrollo de mecanismos de democracia directa. Este propósito lo encontramos explicitado de modo particular en el Punto IV de la mencionada ley que regula la participación vecinal a través de la creación del Consejo Consultivo Comunal, organismo consultivo y de participación popular, cuyas funciones son, entre otras:

a) Participar del proceso de elaboración del programa de acción anual y anteproyecto de presupuesto de la Comuna y definir prioridades presupuestarias y de obras y servicios públicos.

b) Formular solicitudes de convocatoria a audiencia pública y a consulta popular.

c) Promover, ordenar, canalizar y realizar el seguimiento de las demandas, reclamos, proyectos y propuestas de los vecinos.

d) Promover políticas de comunicación ciudadana, de acceso a la información y de participación vecinal.

e) Promover la utilización de los mecanismos de participación ciudadana entre los vecinos de la Comuna.



f) Generar espacios abiertos de discusión, foros y toda otra forma de participación directa para debatir y elaborar propuestas sobre acciones, obras, programas y políticas públicas.

Estimo que este tipo de mecanismos participativos en el ámbito educativo podrían propiciar espacios para que intervengan los diversos actores que estén interesados en debatir y hacer propuestas que posteriormente puedan servir de base para adoptar decisiones que se traduzcan en acciones concretas, en el ámbito de las cuestiones puestas a consideración en el debate.

Por último, dejo constancia que no he encontrado normativa específica para el ámbito educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre mecanismos de participación ciudadana o de actores del sistema educativo. Consultado el Licenciado Torrendell sobre este tema manifestó que: “desconoce si existe normativa que regule procesos participativos en materia educativa y que de existir no la conoce y no se aplicó en el proceso de elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente”.

## **VIII – EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES JURISDICCIONALES ÚNICOS DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES**

Los planes de formación docente en la Argentina tenían la característica de ser distintos, según cada una de las instituciones educativas, razón por la cual permitía dar primacía al nivel de concreción curricular en cada institución de formación docente en lugar de que sea la autoridad educativa de cada jurisdicción quien tuviera esa potestad.

En el año 2007 se inició un proceso de cambio en la formación docente del país considerando que la existencia de las diferencias en los planes de estudio de los profesorado, tanto entre las distintas jurisdicciones como entre los institutos educativos en cada una de esas jurisdicciones, había dado como resultado una gran diversidad de planes de estudio dificultando la integración federal del currículum de formación docente, razón por la cual existían planes de formación docente jurisdiccionales sin validez nacional que dificultaban la movilidad de los docentes y estudiantes de esos profesorado.

Dada esta realidad, se establecieron los lineamientos curriculares para la formación docente inicial (Resolución CFE N° 24/07) y el nomenclador de títulos de formación docente para toda la Argentina (Resolución CFE N° 74/08). Posteriormente, el Ministro de Educación Nacional, Prof. Alberto Sileoni, confirmó el objetivo de uno de los ejes principales de las mencionadas Resoluciones, la construcción de diseños curriculares jurisdiccionales únicos por carrera (Resolución ME N° 1588/12).

Debido a esa Resolución, todas las jurisdicciones tuvieron que elaborar y presentar diseños curriculares únicos por carrera, para que los mismo tuvieran validez nacional. En la Ciudad de Buenos Aires ese proceso de elaboración de los diseños curriculares de formación docente únicos se inició en el año 2012, a instancias de la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación de la Ciudad -GOC-.

Este proceso se originó con una normativa Federal que es la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07, que establece un título de formación docente por jurisdicción y luego, cuando en el año 2012 se dicta la Resolución 1588 del Ministerio de Educación Nacional, se establece que además del Diseño Curricular por jurisdicción tiene que haber unos elementos que se detallan en lo que en su totalidad es

un plan de estudios completo y un 20 % de espacio de definición institucional, entonces sucede que cada jurisdicción tiene dos opciones: o hace un plan de estudio en el Ministerio y lo remite a Nación para implementarlo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, o inicia un proceso de diálogo con las instituciones para acordar la elaboración un único Diseño Curricular.

A principios del año 2008 se dictó el Decreto 144 del Poder Ejecutivo Nacional que fijó plazos perentorios para la Validez Nacional de los Títulos, es decir que la validez nacional de los Títulos dependía de que se ajusten sus Planes de Estudios a la normativa federal vigente. Esto generó que se inicie un proceso de ajuste de los Diseños Curriculares de Formación Docente a esta normativa Federal de manera de no perder la validez nacional de las titulaciones.

A pesar de que el Ministerio Nacional de Educación fue postergando estos plazos, en el caso de la Formación Docente para el Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria debió hacerse indefectiblemente en ese momento, en el año 2008, y de hecho en el año 2009 comenzaron a regir en la Ciudad de Buenos Aires Planes de Estudio nuevos ajustados a la normativa.

En el año 2008 hubo un intento de trabajo colaborativo, entre instituciones educativas de gestión estatal y gestión privada, pero fracasó, razón por la cual las instituciones educativas de gestión privada desarrollaron sus Planes de Estudio de Inicial y Primaria de manera colaborativa en la que participaron todos los Institutos: diecisiete eran los Institutos que tenían esos Planes de Estudio en la Ciudad de Buenos Aires en el ámbito de la gestión privada. Si bien en un primer momento hubo dos proyectos, posteriormente se consiguió ensamblar esas propuestas y acordar la elaboración de los nuevos Planes que obtuvieron la aprobación Ministerial en marzo del año 2009 a través de las Resoluciones 1114/MEGC/09 y 1115/MEGC/09.

Debido a que las instituciones educativas de gestión estatal continuaron con los Planes anteriormente vigentes, a fin de que esos Planes de Formación Docente no perdieran validez nacional, mediante la Resolución del Ministerio de Educación Nacional N° 2373/12, se extendió a las cohortes 2013 y 2014 la validez nacional otorgada a la cohorte 2012. Esto permitió que el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires intentara nuevamente un trabajo colaborativo entre las gestiones estatal y privada, organizando un circuito de veintitrés Mesas de Trabajo a las

cuales se convocó a referentes de las Instituciones educativas del sector público estatal y del sector público privado, que trabajaron a partir de un documento de trabajo elaborado por especialistas de la GOC. En un primer momento de este proceso no participaron dos institutos de gestión estatal: el “Joaquín V. González” y el “Alicia Moreau de Justo”, incorporándose al mencionado proceso con posterioridad.

En términos de participación, según lo manifestado por los funcionarios de la Gerencia Operativa de Curriculum entrevistados, es la primera vez que se genera un proceso y espacio de debate a través de veintitrés Mesas de Trabajo para elaborar los Diseños Curriculares de Formación Docente, dado que anteriormente dichos Diseños, tanto estatales como privados, eran elaborados por cada Instituto de Formación Docente; es decir que podemos afirmar que aún en el sector estatal había una tradición similar al sector privado. Cada institución educativa era autónoma para hacer su plan de estudio, por lo tanto, no existía la necesidad de unificar, dado que cada institución educativa realizaba su propio plan de estudio. Debido a que nunca hubo un mecanismo de hacer entre todos ellos algo en común, no existía la posibilidad de participar.

Si bien este proceso se inició a raíz de una normativa federal que obliga a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y a todas las provincias de la República Argentina, a la confección de estos Diseños Curriculares, lo que este proceso tuvo como objetivo, según lo expresado por los actores participantes entrevistados, fue lograr armonizar la diversidad de ofertas de los planes de formación docente vigentes en la Ciudad, para que conforme a la normativa federal, se trabaje en la elaboración de un Diseño Curricular Jurisdiccional como un marco común que permita a su vez resguardar la diversidad a través de un Proyecto Curricular Institucional realizado por cada institución educativa teniendo como marco al Diseño Curricular aprobado.

Seguidamente expongo los propósitos, los principios orientadores y las etapas del proceso de elaboración de los Diseños Curriculares Únicos de Formación Docente de acuerdo con la Resolución del CFE N° 24/07 y a lo expresado por los funcionarios de la Gestión Operativa de Curriculum, su titular Gabriela Azar y el Licenciado Carlos Torrendell:

**I - Los propósitos de los nuevos Diseños Curriculares de Formación Docente fueron:**

1. Superar la fragmentación educativa y la desigualdad.
2. Construir una escuela para una ciudadanía activa.
3. Fortalecer y mejorar de modo permanente la formación docente.
4. Obtener niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones.
5. Facilitar la movilidad de los estudiantes entre carreras y entre jurisdicciones.
6. Asegurar la validez nacional de los títulos de los egresados.
7. Elevar la calidad de la educación.

**II - Los principios orientadores que guiaron el proceso de construcción curricular fueron:**

1. Construcción participativa, colectiva y democrática que contemple articulaciones entre diferentes escalas, niveles, sectores e instituciones.
2. Recuperar procesos, historias y trayectorias de las instituciones desde sus propuestas y experiencias formativas.
3. Consolidar un diálogo continuo entre debates conceptuales y referencias de las prácticas acerca de la formación docente.
4. Considerar una formación de profesores que posibilite los cambios sustantivos que demanda el sistema educativo y la escuela secundaria contemplando su especialización en las asignaturas, pero también la preparación para la desclasificación del saber, para la colaboración interdisciplinar, el trabajo en equipo y nuevas funciones institucionales.
5. Acompañamiento para posibilitar la gestión y desarrollo curricular en las instituciones formadoras.
6. Implementación gradual y progresiva del nuevo diseño curricular.
7. Resguardo de la estabilidad y continuidad laboral de los docentes.

**III - Las etapas del proceso de adecuación de los Diseños Curriculares fueron las siguientes:**

1. Análisis de procesos recientes de transformación curricular a nivel jurisdiccional y nacional.
2. Consultas y acuerdos realizados entre las Direcciones de Área del Ministerio de Educación.
3. Revisión y análisis de documentos nacionales y jurisdiccionales.
4. Análisis de los planes de estudio vigentes en la jurisdicción y de documentos nacionales y jurisdiccionales.
5. Armado de cuadros comparativos entre planes de estudio vigentes, tanto de gestión estatal como de gestión privada.
6. Apertura de mesas de trabajo intersectoriales para totalidad de titulaciones.
7. Intercambio con especialistas y generalistas de la GOC y diversas autoridades del sistema educativo.
8. Sistematización y elaboración de los primeros borradores de los nuevos diseños curriculares de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
9. Ajustes y reescritura de los nuevos diseños según los acuerdos logrados.
10. Socialización de las propuestas a Sindicatos Docentes y Organizaciones de la sociedad civil.
11. Sistematización, edición final y publicación de los diseños curriculares de formación docente definitivos.

Previo a continuar, es necesario distinguir entre Diseño Curricular Jurisdiccional y Proyecto Curricular Institucional (PCI) o Plan de Estudios Institucional, a fin de no confundir ni unificar los dos niveles de concreción curricular como lo son el jurisdiccional y el institucional. Para ello la Gerencia Operativa de Curriculum del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires propuso las siguientes definiciones que estructuraron los procesos de desarrollo curricular:

- **Diseño Curricular Jurisdiccional de la Formación Docente:** es el documento curricular aprobado por el Ministerio de Educación del GCABA y luego

validado nacionalmente que enmarca la dinámica jurisdiccional del curriculum de cada título de formación docente inicial estableciendo los contenidos y la organización común básica para todas las instituciones y animando a la vez a la generación de proyectos curriculares institucionales o planes de estudio. Esto implica un concepto de calidad y equidad educativas que integran lo público y común, la garantía de contenidos y procesos básicos de excelencia para todos, la participación y el pluralismo de perspectivas, procesos y contenidos.

- **Proyecto Curricular Institucional (PCI) o Plan de Estudios Institucional:** es el documento que cada institución (o conjunto de instituciones) elabora a través de las instancias que correspondan y que fija el conjunto de definiciones curriculares que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunidad. En el PCI, se especifican las características relevantes que configuran la propuesta diferencial de cada institución sobre la base del acervo público y común y de la garantía de calidad y equidad que fija el Diseño Curricular Jurisdiccional. El desarrollo y posterior aprobación por parte de este Ministerio de Educación del PCI de cada carrera en cada institución se registrará conjuntamente por la Res. N° 6437/MEGC/2011 y por el Diseño Curricular correspondiente. El PCI cuidará de animar espacios de libertad para el desarrollo de los niveles de especificación curricular que se corresponden con el aula, con las unidades curriculares de cada propuesta, con la legítima autonomía de los docentes, tanto en su faz personal como de equipo, y también contemplando la participación de los estudiantes.

Debido a la diversidad y riqueza de Planes de Formación Docente que siempre ha tenido la Ciudad de Buenos Aires, se consideró que el mecanismo de participación era el más apropiado y adecuado para llegar a un consenso en la redacción de los Diseños Curriculares, según lo expresado por la Magister Gabriela Azar, titular de la GOC.

En la elaboración participaron distintas dependencias del Ministerio de Educación de la Ciudad, la Dirección General de Planeamiento, la Gerencia Operativa de Curriculum y otras Direcciones. Estas Direcciones trabajaron a la par con los

Institutos de Formación Docente, y las Instituciones formadoras con el acompañamiento técnico del Ministerio de Educación, elaborando una nueva propuesta Curricular con el fin de lograr la revisión permanente de la Formación Docente.

En un documento de trabajo interno de la GOC se dice que las pautas dadas por esa Gerencia están destinadas a generar procedimientos para la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente en una lógica de construcción social participativa del curriculum, de tal modo que dichos Diseños Curriculares sean el resultado de la interacción de los agentes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de las instituciones educativas participantes.

Se planteó como mecanismo institucional la formación de veintitrés Mesas de Trabajo por grupo de carreras afines, algunas de las cuales tuvieron mucho trabajo, como por ejemplo la Mesa de Música que produjo un profesorado con 112 orientaciones. En esas Mesas el coordinador fue un especialista de la Gerencia de Curriculum en la disciplina a tratar en ese Diseño Curricular.

La construcción de los Diseños Curriculares en sus contenidos más específicos se hizo con el aporte de las Instituciones educativas. Esos documentos no fueron escritos por el Coordinador General de Formación Docente de la GOC y puestos a la consideración y aprobación de las personas que estaban en la Mesa de Trabajo, sino que esos fueron escritos por los integrantes de toda la Mesa. Es decir, que los diversos Diseños Curriculares han sido producto del aporte de todas las Instituciones participantes trabajando junto con los expertos del Estado.

En las Mesas de Trabajo se presentó un documento general en el que se explicitaban las funciones de cada uno de los actores y los tiempos a observar, a fin de evitar las dispersiones innecesarias, acompañando el proceso con pautas permanentes con el propósito de ir orientando el desarrollo del proceso.



## **IX – CRITERIOS EN LA ELABORACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES**

En la Introducción que es común a los 182 Diseños Curriculares de Formación Docente formulados, encontramos que se enuncian y se afirma que se han observado y aplicado en su elaboración los siguientes criterios:

### **1) Equidad, integración e igualdad**

Se argumenta que “...desarrolló una modalidad de trabajo que posibilitó, por primera vez en la historia educativa de la jurisdicción, la construcción de acuerdos entre todas las instituciones formadoras de docentes, tanto de gestión pública estatal, como pública privada”. Se afirma que: “...se desarrollaron componentes y contenidos tendientes a efectivizar un estándar básico y común de calidad para la formación docente que pudiera contemplar y enriquecer a todas las instituciones” (Cfr. Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Superior en Inglés – Resolución N° 4284 / MEGC / 2014, pág. 15).

Como logro de este mecanismo de participación en el diseño de esta política educativa se señala que: “Esta experiencia permitió desarrollar puentes e instancias de diálogo para consolidar un trabajo común que fortaleciera la política pública a través del aporte solidario, abierto y relacional de las particularidades educativas de todos los sectores” (Cfr. Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Superior en Inglés – Resolución N° 4284 / MEGC / 2014, pág. 15).

### **2) Participación y respeto a los niveles de especificación curricular**

La política educativa de la ciudad tuvo como finalidad el poder articular los diversas realidades e intereses de las instituciones educativas a fin de. “... lograr un alto nivel de participación institucional y con el fin de dar cumplimiento a la responsabilidad del Estado local de generar las políticas educativas. Esta acción se fundamenta en la riqueza histórica y actual de la formación docente local. Las instituciones han aportado al desarrollo de los diseños curriculares respondiendo al nivel de especificidad jurisdiccional” (Cfr. Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Superior en Inglés – Resolución N° 4284 / MEGC / 2014, pág. 15).

Por esta razón, los diseños curriculares poseen un nivel de especificidad jurisdiccional que permite simultáneamente aplicar los marcos y las orientaciones

acordadas federalmente, para el subsistema de formación docente, y los criterios y normas de la Ciudad y para brindar un espacio destinado al desarrollo ulterior de nuevos planes de estudios y de proyectos curriculares institucionales.

### **3) Pluralismo y libertad**

Se sostiene que la historia educativa de la Ciudad es: "...testimonio de una trama compleja de experiencias de formación docente que son un capital cultural en permanente desarrollo. En este sentido, la elaboración de los diseños curriculares contempla el afianzamiento y la promoción de un marco curricular que convoca a una cultura común y pública que, a la vez, anima a la diversidad, pluralidad y libertad de enseñanza, tanto en instituciones estatales como privadas. Lo común y lo diverso se constituye así en puente de mutuo crecimiento y no en instancias opuestas o de confrontación educativa" (Cfr. Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Superior en Inglés – Resolución N° 4284 / MEGC / 2014, pág. 15).

### **4) Innovación, calidad e intercambio de experiencias**

Por último, se expresa que este trabajo de establecer los diseños curriculares de formación docente: "... no surge de imposiciones de expertos sino de la configuración de un diálogo participativo y político que interrelaciona las experiencias y saberes de académicos, expertos, funcionarios, supervisores, directivos, docentes, estudiantes y otros miembros de las comunidades educativas" (Cfr. Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Superior en Inglés – Resolución N° 4284 / MEGC / 2014, pág. 15).

De estos cuatro puntos, podemos deducir que se ha tenido como horizonte la búsqueda de la calidad y la equidad educativas a través de un procedimiento que respete la diversidad y otorgue un amplio margen de libertad en el marco de una política pública desarrollada por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que tiene como mecanismo la participación a través del diálogo de los actores particularmente vinculados e interesados en una adecuada y apropiada construcción de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## **X – SÍNTESIS Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD – PERCEPCIONES DE LOS DISTINTOS ACTORES PARTICIPANTES SOBRE EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES**

En este apartado, a través de las entrevistas efectuadas, identificaremos aspectos relevantes de la participación en los procesos de elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la Ciudad Autónoma Buenos Aires, de acuerdo con la perspectiva de los distintos actores intervinientes y teniendo en cuenta principalmente los siguientes aspectos del mencionado proceso:

- 1) Modo en que se han vinculado la participación con la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mediante la construcción de acuerdos.
- 2) Medida en que la participación se aproxima a una participación auténtica por parte de los actores intervinientes
- 3) Políticas, normativas y estrategias, por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que han favorecido o dificultado la participación en la construcción y elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- 4) Logros, problemas y limitaciones que identifican los diversos actores en los mecanismos de participación existentes que buscan incidir en la construcción y elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales únicos de formación docente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aprobados.

### **A. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES ÚNICOS DE FORMACIÓN DOCENTE**

Las Instituciones Educativas, tanto de gestión estatal como privada, participaron con sus referentes institucionales a través de veintitrés Mesas de Trabajo, en las cuales se fueron debatiendo y elaborando los diversos Diseños Curriculares únicos para la formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Este fue un proceso sumamente complejo porque hubo actores del sistema que no estuvieron de acuerdo en tener que pensar un nuevo armado de Diseños Curriculares comunes para todos. Esta actitud se dio debido a que antes de este proceso, tanto las Instituciones de gestión estatal como las de gestión privada, tenían libertad en todo lo relacionado con la elaboración de sus propios Planes de Estudio.

El actor principal en este tema fue el Estado quien a través de la Gerencia de Curriculum coordinó las diversas Mesas de Trabajo. En este contexto se armaron los diversos Diseños Curriculares, pero a su vez las Mesas estaban integradas por los delegados o referentes de las distintas Direcciones Generales que supervisan y de quienes dependen las Instituciones de Gestión Estatal o Privada.

Es decir que es el Estado quien orienta la política educativa y eso se ve claro en la figura del Coordinador que es el especialista de Curriculum de la Mesa de Trabajo, persona que depende de la coordinación que el funcionario de la GOC tenía del Área de Formación Docente. El equipo de Formación Docente fue elaborando una serie de pautas o de criterios para que también las Mesas tuvieran algún tipo de lineamiento y los Coordinadores se reunían cada dos semanas para analizar y reflexionar sobre los diferentes avances.

Las dos Asesoras de la Gerencia Operativa de Curriculum del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires afirman que las instituciones educativas siempre participaron con dos o tres personas como referentes institucionales en las Mesas de Trabajo que se formaron por cada Carrera de formación docente.

También las dos Asesoras de la GOC expresan que en cada uno de los Diseños Curriculares su trabajo de construcción significó un gran desafío y cada documento es un trabajo sin precedentes, donde las Instituciones educativas de gestión estatal trabajaron junto con las de gestión privada.

Para la VR IGP 1 este proceso fue diverso teniendo en cuenta cada Mesa de Trabajo en particular. En algunas eran las Instituciones las que hacían el proceso de escritura y el especialista se presentaba como un coordinador de todas las ideas de la Mesa, sin participar en la elaboración del documento. En otros casos, los especialistas hacían una revisión de lo trabajado en vistas a una elaboración final. Si bien ya estaba todo firmado y acordado, hubo que hacer cambios cuando se incorporaron a las Mesas

de Trabajo los Institutos de gestión estatal Joaquín V. González y Alicia Moreau de Justo que, hasta ese momento, no habían participado en el proceso.

Esto generó resistencia y molestia debido a que se habían tenido en cuenta los planes de estudios tanto de los institutos que participaban como los planes de estos dos institutos de gestión estatal que no habían concurrido a los encuentros de trabajo. En síntesis, para la VR IGP 1, no se cumplió con lo pactado acerca de respetar lo acordado y firmado por las Instituciones que habían estado presentes en el proceso de elaboración de los Diseños Curriculares.

El R IGP 2 expresa que cada Coordinador de Carrera participó en las Mesas de Trabajo y a su vez cuando volvían los acuerdos de la Mesa al Instituto, estos Coordinadores trabajaron con los profesores de cada Departamento para que hubiera una circulación de ida y vuelta de la información entre Rectoría, Coordinación y equipo docente. Con los docentes el momento de trabajo más fuerte fue el de la elaboración de los Planes de Estudios. La propuesta de los Diseños Curriculares fue trabajada por la rectoría y los Coordinadores de Carrera. Los alumnos no participaron de este proceso.

La R IGE 1 señala que hubo un principio poco prolijo y poco organizado, sin tener en cuenta que todas estas cuestiones de cambio tan radicales hacia Instituciones con muchos años de trayectoria implican cimbronazos a distintos niveles que hay que ir tratando de entender con mucha paciencia para poder lograr los objetivos fijados.

Después de este principio no exento de dificultades, la Rectora anteriormente mencionada expresó que, dado que el Instituto es una “Confederación de Departamentos”, se generaron Jornadas Institucionales a través de las cuales se logró tratar de explicar desde la normativa la necesidad de la participación y a partir de ahí cada Departamento trató de llevar, consensuar y votar a través de sus Juntas para poder después llevar la discusión hacia las Mesas de Trabajo.

En algunos Departamentos el trabajo fue arduo, como sucedió con el Departamento de Historia que se opuso a este proceso. Además, manifiesta que el trabajo interno fue siempre de escuchar y acompañar las decisiones que se fueron tomando en las Juntas y que se habló con los Directores y Coordinadores de las Carreras, tratando de marcarles que esto implicaba la Validez Nacional de los títulos otorgados por el Instituto y que esto implicaba la participación de éste dentro del Sistema Educativo Nacional, no sólo en lo jurisdiccional.

El R IGE 2 expresa que en las Mesas de Trabajo en las que estuvo se participó activamente dando el ejemplo de que en el bloque algebraica del Diseño de Matemática se fue buscando un consenso entre las instituciones de gestión estatal y gestión privada para que ese nuevo Diseño no perjudique a ninguna de la Instituciones.

En relación con este proceso de construcción la S GP 1, del Sector Técnico Pedagógico de la Dirección General de Educación de Gestión Privada -DGEGP-, manifiesta que en realidad fue un verdadero proceso dado que fueron tres años de muchas reuniones en las Mesas de Trabajo a las cuales convocó el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en las cuales hubo realmente un trabajo activo y participativo, un verdadero proceso de construcción colectiva.

En este mismo sentido se expresaron las dos Asesoras de la GOC que participaron en las Mesas de Trabajo implementadas en este proceso – para quienes el proceso de construcción supone la participación, la búsqueda de consenso, de acción, de algo que es activo, a la búsqueda de un objetivo común y a la complementariedad entre las partes, a ir hacia un mismo camino desde la diversidad y llegar a un mismo objetivo.

En relación con este proceso que fue iniciado desde la GOC, la titular de este organismo sostiene que el objetivo fue establecer dinámica de trabajo en la que los referentes de las Instituciones educativas puedan sentarse juntos a pensar cuáles son aquellos contenidos prioritarios que tienen que trabajar en clase y que no pueden soslayarse más allá de la diversidad ideológica, cultural, de tenor político e inclusive también en cuanto a ideario y religión.

De lo anteriormente expuesto, puede observarse que la principal característica de este proceso fue el tratar de generar y crear espacios de construcción de acuerdos entre los actores participantes, a fin de poder elaborar consensuadamente los diversos Diseños Curriculares de Formación Docente.

## **B. LA PARTICIPACIÓN EN LA GENERACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

El proceso de participación permitió enriquecer la elaboración de los diversos Diseños Curriculares, debido a la mayor apertura e integración entre ambas gestiones, estatal y privada.

Para la titular de la GOC, Gabriela Azar, es central que el proceso sea construido desde y con las bases del sistema educativo y no impuesto desde el Estado, resguardando como parámetro la normativa federal, que es lo que garantiza la validez nacional de los títulos. Esa es la gran premisa que se ha adoptado políticamente al iniciar este proceso de construcción conjunta.

La participación de las Instituciones educativas ha enriquecido este proceso de construcción dado que hay más apropiación por parte de esas Instituciones. Si bajara el Diseño Curricular construido por técnicos curricularistas, sin participación de las Instituciones, no se estaría considerando la impronta que esto va a tener después cuando el Instituto tenga que realizar su propio Plan de Estudio.

El Funcionario de la GOC Torrendell afirma que la participación no implicó la delegación en las Instituciones del diseño de la política educativa sino que en el diseño, en este caso el curriculum de formación docente, los agentes del Estado se sentaron junto con las Instituciones, sean de gestiones estatales o privadas para configurar juntos ese curriculum, teniendo como base el marco normativo nacional aprobado por el Consejo Federal de Educación y la normativa del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que establecía los parámetros para elaborar dichos Diseños Curriculares. Existió una compleja interrelación entre las pautas del Estado Nacional más las pautas del Ministerio jurisdiccional, que enmarcaban el diálogo y que hacían que algunas cosas no fueran negociables en las Mesas de Trabajo.

El mecanismo utilizado en las Mesas de Trabajo se acordó entre todos los actores participantes, en general no existió una visión controvertida de lo que había que hacer con la formación docente, sino que por el contrario había acuerdo con lo que planteaba el Consejo Federal de Educación o las autoridades del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Hubo pautas dadas desde el Coordinador General, perteneciente a la GOC, y a partir de ellas se establecieron criterios para el trabajo y para desarrollar el documento, que es el Diseño Curricular jurisdiccional de Formación Docente único que había que formular.

Al mismo tiempo también hubo otro gran campo de elementos que formaron parte de la discusión y que fueron materia opinable, y en los cuales, aunque algún especialista de la Gerencia Operativa de Curriculum pensara lo contrario, se siguió lo que las Instituciones decían, cambiando la dinámica anterior donde el especialista era el

que tenía la última palabra. Por lo tanto, en materias donde no había definición clara, fue posible lograr consensos.

Torrendell afirma que si bien no hay ninguna prescripción que obligue a las jurisdicciones a desarrollar estos diseños curriculares de un modo participativo, el mecanismo de participación en Mesas de Trabajo permitió un enriquecimiento de la política educativa. Sostiene que en esa decisión hubo una concepción política a favor de la participación, dado que algunos sostienen que el curriculum perfecto lo hacen quienes saben mucho de curriculum y que si se abre a la participación la misma contaminaría esa perfección del curriculum con la realidad, que tal vez no es tan perfecta como la última innovación que se le pudiera ocurrir a un especialista en curriculum.

A veces la participación es minusvalorada, según el funcionario anteriormente mencionado, al afirmar que hubo discusiones y diferencias de pareceres con el Gobierno Nacional sobre este punto, porque el a priori es que en la realidad lo que sucede es de poca relevancia en relación con lo que habría que hacer en materia curricular de innovación, de mejora del sistema educativo y de garantía de equidad educativa, por lo tanto si uno propone mucho la participación en el diseño curricular, desde cierta concepción política es una disminución en la calidad y en la equidad del diseño de la política educativa.

Esta intencionalidad de un auténtico proceso participativo manifestado por los funcionarios del Ministerio de Educación de la Ciudad fue percibida de ese modo por las autoridades de los Institutos entrevistados y que participaron en diversas Mesas de Trabajo. Así para la VR IGP 1 fue un trabajo muy extenso y arduo, en el que hubo que flexibilizar muchas cosas para poder llegar a algunos acuerdos que fueron bastantes amplios como para que todas las Instituciones pudieran sentirse contenidas desde lo que su Ideario y Proyecto les proponían.

Por su parte, el R IGP 2 afirma que la posibilidad de poder participar en la Jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires en la construcción colectiva de un único Diseño para cada uno de los profesorados que tienen en el Instituto fue un proceso de construcción porque fueron convocados a participar de Mesas de Trabajo junto a otras Instituciones de ambas gestiones.

En el caso particular de uno de los dos institutos de gestión estatal que entró recién en el año 2014 a participar de este proceso de construcción en razón de la



oposición del Consejo Directivo a formar parte de esta invitación realizada por el Ministerio de Educación, la R IGE 1 expresa que una vez que el Consejo Directivo la autorizó a participar de las Mesas, lo vivenció primeramente como una construcción interna porque lo primero que trató de lograr es que cada Departamento pudiera analizar el Plan que tenía en mente y a través de este ponerlos en común con todas las otras Instituciones Educativas con el objetivo de construir un marco general en el cual todos se vieran favorecidos.

El S GP 2, del Nivel Terciario de la DGEGP, sostiene que en el proceso hubo actores múltiples tratando de consensuar a partir de las pautas dadas por la Nación, pautas nacionales que no todos los participantes conocían. También expresa que los actores eran pertinentes, aunque algunos de ellos no tenían un camino realizado con la normativa nacional. Además, expresa que hubo un destiempo en la Ciudad entre este proceso de construcción y los tiempos de las normas nacionales, ya que cuando otras jurisdicciones ya habían avanzado y finalizado la redacción de los Diseños Curriculares, en la Ciudad de Buenos Aires se estaba comenzando.

Para las dos Asesoras de la GOC la participación institucional en este proceso les parece clave y fundamental para llegar a un resultado que pueda ser fácilmente aplicable, dado que es la voz de los actores primarios, los que están en el día a día, los que están más cerca de los alumnos, de la planificación, de lo que es la vida escolar desde lo más micro, los que van enriqueciendo lo que se propone desde el Estado. Consideran que cualquier tipo de democratización de las ideas y del conocimiento siempre es bueno, cuantas más personas puedan decir algo sobre un tema se van a sacar mejores ideas que si uno piensa por todos.

La S GP 1 sostiene que no se puede hablar de verdadera participación si no estuvieran las Instituciones educativas. Si la política educativa fuera solamente lineamientos desde los organismos de conducción o de los organismos que diseñan las políticas educativas, concretamente el Ministerio de Educación de la Nación o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se dejarían de lado a los verdaderos actores que están llevando a cabo la formación de los docentes.

Para el S GP 2 algunas Instituciones hicieron procesos participativos de socialización y de consulta en sus Institutos con docentes, en su mayoría, y con estudiantes, sobre todo de los años superiores, y en Institutos donde tienen centros de

estudiantes convocaron a jornadas de trabajo y reflexión. Esta participación enriqueció todo este proceso, porque no lo dejó sólo en las manos de los técnicos.

La VR IGP 1 considera que este proceso de participación en la construcción de los Diseños Curriculares aportó muchísimo desde el compromiso y desde la implicancia de las Instituciones.

Por su parte, el R IGP 2 considera que el proceso de participación implementado fue importante dado que los Institutos son los que tienen la práctica de los Planes de Estudio, los que los aplican y los que los concretizan. En la participación está la riqueza de poder sentarse con otras Instituciones educativas y poder estar en diálogo y pensar una política educativa para la Ciudad de modo unificado entre ambas gestiones: estatal y privada.

Para la R IGE 1 la participación en un proceso de construcción es muy valioso en tanto y en cuanto esa participación sea real y que implique por parte del Gobierno respetar las culturas y las especificidades de cada Institución, su trayectoria, su historia y demás características institucionales. Las Instituciones tienen la responsabilidad de saber que hay que defender su autonomía y su especificidad, pero que también deben tratar de interrelacionarse y de enriquecerse de las otras Instituciones educativas, estableciéndose “un ida y vuelta real”.

Según el R IGE 2 la participación enriquece al proceso debido a que se diseñará una política educativa con mayor consenso y en la cual los actores involucrados sientan que pudieron participar eficazmente o adecuadamente, permitiendo un alto nivel de aceptación de los Institutos Educativos que tienen que implementarla.

La DE IGE 1, sin embargo, plantea algunas críticas considerando que la convocatoria a la participación Institucional fue tardía, dado que el marco normativo estaba acordado en el Consejo Federal de Educación desde el año 2007, en la Resolución 24/07 que plantea precisamente la necesidad de crear los Diseños Jurisdiccionales Únicos y el Gobierno de la Ciudad inició este proceso en el año 2011 y la convocatoria se hizo además para trabajar en el terreno de la Formación Docente y se inició en el Campo de la Formación General, no se hizo de manera simultánea con los otros ejes o Campos de la Formación. Asimismo, afirma que fue un proceso altamente complejo y controvertido debido al desafío de sentar en una Mesa de Negociación a

Instituciones Educativas con trayectorias e idiosincrasias muy diferentes, y con distintos niveles de comprensión de lo que es la autonomía dentro de las Instituciones.

Finalmente, de acuerdo con lo que se desprende de algunas afirmaciones de la R IGE 1, la decisión de llevar adelante un proceso participativo fue adoptada, en buena medida, debido a los obstáculos encontrados en un primer momento más centralizado, siendo clave el rol desempeñado por el segundo coordinador del proceso, el Licenciado Torrendell, quien generó instancias y estrategias participativas.

### **C. MODALIDAD DE TRABAJO – PARTICIPACIÓN CONJUNTA DE DIVERSOS ACTORES DE LAS GESTIONES ESTATAL Y PRIVADA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE FORMACIÓN DOCENTE**

En el comienzo del proceso de elaboración de los Diseños Curriculares hubo dos instituciones educativas de gestión estatal que no participaron, las que con posterioridad decidieron participar, generando en algunas mesas de trabajo una cierta dificultad para volver a abordar y debatir cuestiones que ya habían sido debatidas y decididas. Posteriormente esa dificultad se superó y los actores entrevistados señalaron la importancia del trabajo en común de ambas gestiones. Hacia el final del proceso participaron, en algunas mesas de trabajo, estudiantes de los Institutos intervinientes.

La titular de la GOC Azar señala que participaron distintas dependencias propias del Ministerio de Educación de la Ciudad que tienen potestad para abordar proyectos curriculares que son: la Dirección de Planeamiento e Innovación Educativa, la Gerencia Educativa de Curriculum a través de sus equipos técnicos-pedagógicos, la Dirección General de Gestión Público Estatal, la Dirección del Área de Gestión Público-Privada y Público-Estatal, y también por primera vez el Ministerio de Cultura.

Siguiendo con los actores, Azar señala que han participado las Instituciones de Formación Docente tanto de gestión privada como de gestión estatal, Rectores, Vice Rectores, Coordinadores e inclusive profesores de las áreas afines al Plan de Estudio que había que trabajar dentro de cada Diseño Curricular Marco. No participaron en la Mesa específica de trabajo curricular otros actores como alumnos, exalumnos, padres o sindicatos. Fueron consultados diecisiete sindicatos de la Ciudad de Buenos Aires

directamente a través de Mercedes Miguel, en esa época Directora General de Planeamiento Educativo, como así también algunas Organizaciones intermedias, sobre todo COPIDIS (Comisión para la plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad) y Asociaciones de Padres de hijos con alguna discapacidad, debido a que quisieron conocer cuáles iban a ser los futuros perfiles formativos docentes en relación a la inclusión de personas con necesidades especiales y con chicos altamente vulnerables.

El funcionario Torrendell de la GOC destacó que es la primera vez en la historia de la Ciudad de Buenos Aires que, en este tema de Formación Docente se hayan sentado en la misma Mesa de Trabajo los dos sectores: estatal y privado. Esto implicó, de hecho, que en algunas Mesas los primeros momentos hayan sido bastantes tensos y complejos ya que no había una aceptación de que el “otro” fuera un interlocutor válido. Varios interlocutores, según Torrendell, siguen con esa mentalidad de que la educación pública es sólo la estatal y que eso significa, entre otras cosas, que hay que imponerle el plan de estudios al sector privado. Luego de los primeros meses de trabajo esa situación se superó, aunque haya costado aceptar al “otro” como un par en la misma Mesa de Trabajo. De hecho, señala este funcionario, “cuando uno analiza la realidad está mucho más entremezclada que el discurso público de oposición entre los dos sectores”.

Las dos Asesoras de la GOC expresan que todas las Instituciones de gestión estatal y las de gestión privada fueron convocadas a las Mesas de Trabajo por Carrera. En un primer momento hubo dos Instituciones de gestión estatal que no participaron del proceso por propia decisión, dado que sus Consejos Directivos no les permitían la participación, debido a que no estaban de acuerdo con lo que se estaba construyendo en ese momento, que era seguir la normativa nacional al pie de la letra, que era un Diseño Curricular único por Carrera.

Las asesoras anteriormente mencionadas señalan que hubo un esfuerzo muy grande desde el Ministerio de Educación en sostener la idea de que todas las Instituciones no sólo participen, sino que todas firmen los Diseños Curriculares. En cuanto a la participación de estudiantes, expresan que “se les solicitó a las instituciones educativas que lo que se decidía en las reuniones se discutiera con estudiantes, según las modalidades de cada institución, y que posteriormente lo expresado por los estudiantes sea expuesto en las diversas Mesas de trabajo”.

La convocatoria del Ministerio de Educación fue a las autoridades de los Institutos de gestión estatal y privada. En el ámbito de la gestión privada la autoridad máxima es el Representante Legal, pero como esta es una cuestión de orden pedagógico por algunas Instituciones asistieron los Rectores o en algunos casos los Coordinadores de Carreras, o ambos, porque eran personas que podían aportar o debatir sobre las cuestiones propias de sus Carreras con más propiedad.

La VR IGP 1 manifiesta que fueron convocadas todas las Instituciones que tenían esos Planes de Estudio en funcionamiento y después convocaron también a aquellos Institutos que lo querían implementar.

El R IGP 2 considera que la participación en las Mesas de Trabajo fue equitativa por parte de todos, negociando y llegando a acuerdos entre quince Institutos de ambas gestiones, con distintas realidades.

La R IGE 1 destacó que por primera vez en la Ciudad de Buenos Aires se pudo lograr que Instituciones de gestión estatal y privada se sentaran a la misma Mesa, si bien las instituciones de gestión estatal comenzaron a participar más tarde, teniendo que cumplir con dos premisas: una era el respeto hacia el trabajo realizado y rescatar todo lo posible de lo que habían realizado las otras Instituciones, y la otra premisa era que cada punto que vieran la necesidad de cambiar iba a tener que ser argumentado muy sólidamente desde lo académico, lo ideológico y lo político. Si bien la actitud en general fue de participación, la diferencia estuvo en la Coordinación de las Mesas de Trabajo dado que algunos estaban más formados para tratar algunos temas, otros estaban más involucrados y con mejores estrategias para poder llegar a un consenso y otros ya venían con ideas preconcebidas y bastantes rígidas. Por lo tanto, la decisión de reunir en este proceso a todas las Instituciones de ambas gestiones de la Ciudad de Buenos Aires exigió mucha más coordinación entre los Coordinadores de las diversas Mesas de Trabajo, a fin de tener un similar estilo de conducción para arribar a acuerdos.

En relación con los actores participantes, el R IGE 2 expresa que los alumnos participaron acotadamente dentro de los Institutos, realizando un par de jornadas donde ellos fueron informados de cómo se desarrollaba en todo momento el proceso, no participando en cuanto a emitir opinión.

La DE IGE 1 considera que fue fundamental que hayan sido convocadas ambas gestiones, debido a que el derecho a la educación no puede distinguir entre los que van a

una escuela de gestión privada y quienes no. Señala que no todas las escuelas de gestión privada son de elite, siendo que hay ofertas del sector privado que son parroquiales y que atienden a sectores sumamente pobres y vulnerables, con un espíritu evangelizador y de acompañamiento a ese semejante vulnerado, por lo tanto, no pueden ser todas medidas con la misma vara. Sin embargo, en relación con los actores convocados en este proceso considera que, en una verdadera sociedad democrática como la nuestra, tendrían que haber estado presentes los gremios y los estudiantes, situación que no se dio.

#### **D. POLÍTICAS, NORMATIVAS Y ESTRATEGIAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES QUE HAN FAVORECIDO O DIFICULTADO LA CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE LOS DISEÑOS CURRICULARES**

En el proceso de construcción de los diseños curriculares no existió normativa específica que promoviera la participación, sino que fue producto del convencimiento, por parte de la conducción del Ministerio de Educación, de que esta metodología permitiría arribar a un acuerdo consensuado. A pesar de que algún actor señala que el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es poco propenso a implementar mecanismos participativos, reconoce que la participación se concretó en los diversos encuentros realizados en las Mesas de Trabajo de las que formó parte, aunque hay algunas críticas, como las ya señaladas, que suponen limitaciones a esa participación.

El funcionario Torrendell de la GOC expresa que la Resolución 1588/12 en ningún momento habla de participación, lo que establece es la elaboración de estos Diseños Curriculares con determinados elementos y estructura. Dice que en la Resolución 24/07 del Consejo Federal hay artículos que pueden estar cerca de animar una política de participación como también lo hace la Ley de Educación Nacional en su articulado.

También señala que la normativa de la política educativa no regula los procesos de construcción social y participativa, sino que lo que regula es el producto final de lo que hay que lograr, pudiendo llegar a este producto por la vía autoritaria tradicional o por la vía participativa. Considera que una nueva política educativa implicaría pensar en

una estrategia que cambie el paradigma anterior, obligando a los Estados a generar instancias probables de participación de las Instituciones, por lo menos, y de otros actores, pero eso hasta este momento no se ha realizado. Todas las instituciones educativas aceptaron este mecanismo participativo debido a que no estuvieron dispuestas a aceptar que el Estado les impongan normativas, en este caso curriculares.

La R IGE 1 si bien manifestó ser muy crítica, en general, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, reconoció que fueron inteligentes las estrategias implementadas dentro del área de Curriculum. Rescato la actuación de la Dirección y los Coordinadores que estuvieron a cargo del proceso general, “ya que ellos sí entendieron que la Ciudad de Buenos Aires era la jurisdicción más compleja, con muchas Instituciones con una tradición y con usos y costumbres de muchos años y que no iban a poder a hacer ningún cambio de un día para otro, así que la estrategia de escuchar y de llegar al consenso, fue lo más conveniente y apropiado”. Fue inteligente implementar este mecanismo participativo a fin de destrabar la situación de Institutos de gestión estatal que no querían participar.

Asimismo, esta Rectora manifiesta que otras Instituciones educativas fueron rápidamente a las Mesas de trabajo sin un previo consenso interno y después tuvieron muchas dificultades. Por el contrario, su Institución se incorporó más tarde, no tuvieron divergencias dado que concurrieron con el acuerdo de los diversos estamentos de la escuela.

El R IGE 2 expresó que en cuanto al funcionamiento del proceso de participación en sí hubo idas y vueltas. Primero porque hubo Institutos estatales cuyos Consejos Directivos prohibieron la participación de sus Rectores, Vicerrectores o Coordinadores Disciplinarios, en un principio, apareciendo más tarde en las Mesas de Trabajo. Esto produjo modificaciones en algunas decisiones que ya habían sido adoptadas.

La DE IGE 1 señaló que autoridades del Gobierno de la Ciudad por encima de la Gerencia Operativa de Curriculum no favorecieron este proceso y lo detuvieron todo lo que pudieron. En cambio, los funcionarios y especialistas de la GOC, en general, favorecieron y trataron de llevar y sostener la participación, todo esto en un ámbito de escucha, entendimiento, negociación y acuerdos. Por otro lado, explica que en la Mesa de Trabajo de Ciencias de la Educación, en la que participó más estrechamente,

lograron con la Coordinadora de la Mesa sostener un espacio de diálogo, de intercambio y de participación muy abierta.

## **E. LA PARTICIPACIÓN AUTÉNTICA EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES**

En este punto, tal como hemos analizado anteriormente, consideramos que la participación es auténtica cuando se generan espacios concretos de verdadera y sincera deliberación y no una puesta en escena que pretenda hacer creer a los actores intervinientes que ha existido una convocatoria para ser escuchados y tenidos en cuenta, pero que en realidad la decisión política ya habría sido adoptada, o las decisiones a adoptar serían sobre aspectos menores que no afectan el curso principal de la política. De las entrevistas realizadas hemos podido constatar que para algunos actores la participación auténtica ha sido la característica principal de este proceso de construcción, si bien para otros actores este proceso habría sido una primera aproximación a una participación auténtica.

Según la titular de la GOC, todos los actores convocados intervinieron y participaron legítima y genuinamente, enfatizando que en lo que se refiere al marco de la política educativa a nivel federal la Ciudad de Buenos Aires es la única jurisdicción que ha trabajado con este formato y con este amplio circuito de consultas.

El funcionario Torrendell de la GOC afirma que hubo participación auténtica, dado que todos los actores intervinientes tenían la preparación y conocimientos adecuados para poder participar de los debates en torno a la elaboración de los Diseños Curriculares. Todos pudieron concurrir a las reuniones, leer y analizar los documentos de trabajo entregados, y si bien hubo actores que no pudieron concurrir a algunos encuentros, al final firmaban el acuerdo sin ningún tipo de imposiciones.

Las dos Asesoras de la GOC sostienen que siempre se insistió en que el Diseño Curricular fuera una construcción con el aporte de todos los referentes institucionales y que el coordinador de cada Mesa, que era un especialista en la disciplina, fuera sólo un mediador que diera luego la coherencia discursiva al texto final escrito por los actores participantes.



Para la S GP 1 fue una participación auténtica en el sentido en que los Institutos fueron convocados y escuchados, es decir no era una invitación formal sino real a las diversas Mesa de Trabajo.

La VR IGP 1 expresó que según su punto de vista no hubo participación auténtica sino una primera aproximación considerada importante más allá del trabajo paralelo que esto generó a todas las Instituciones sin llegar a ser reconocido por nadie. También expresa que fue una participación desprolija primero por no tener clara las cosas desde un principio, ni aún para los que guiaban este proceso, y segundo porque fue decepcionante lo que pasó al final, cuando comenzaron a intervenir las Instituciones de gestión estatal que hasta ese momento no lo habían hecho, lo cual implicó modificaciones a lo ya se había acordado. Un proceso que ya llevaba dos meses no se puede cambiar en un mes, dado que, si hubiera habido una normativa escrita en base a la que se trabajaría, manteniéndola a lo largo de todo el proceso, se hubieran evitado marchas y contramarchas. No obstante, no se puede negar la riqueza de haber trabajado varias Instituciones juntas, algo bastante complejo para los que tienen las mismas ideas y los mismos enfoques.

El R IGP 2 consideró que no hay una participación ideal, sino que hay participación o no. Afirmó que en esos dos años de trabajo fueron muchísimas las reuniones pudiendo realizar aquellos aportes considerados necesarios. Tuvieron el mismo nivel de participación las Instituciones más grandes y las más chicas, nunca se puso sobre la Mesa una limitación para algunas de las dos gestiones, cada Institución participó en la medida que pudo porque los tiempos no fueron los mismos y las estructuras tampoco.

La R IGE 1 expresó que en su caso siempre concurrieron a las Mesas de Trabajo con convicciones y con argumentos claros, habiendo sido escuchado, razón por la cual considera que han tenido una participación auténtica.

La DE IGE 1 consideró que la participación en la Mesa de Ciencias de la Educación fue realmente auténtica dado que hubo deliberación e intercambio de ideas con argumentos enriquecedores. Además, consideró que en el Diseño Curricular aprobado está reflejado todo lo que se estuvo debatiendo y acordado. En cuanto a la participación, considera que hay un logro fundamental: el poder entender la posición del otro no como un enemigo sino como un circunstancial adversario. No obstante, sostiene

la participación fue posible dado que se superó el primer momento en el que las autoridades del Ministerio de Educación superiores a la GOC la impidieron, siendo posteriormente impulsada por los funcionarios de la GOC.

## **F. LOS LOGROS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES**

Todos los actores coinciden en señalar que el principal logro de este proceso de construcción ha sido la participación conjunta de instituciones educativas de ambas gestiones: estatal y privada, trabajando conjuntamente sobre un tema que les es común.

Para Azar, titular de la GOC, el logro fundamental ha sido que por primera vez se consensuó un cambio curricular con los actores del sistema y habiendo logrado que se sentaran a dialogar varias Instituciones educativas como los Institutos Alicia Moreau de Justo y el Joaquín V. González con el Instituto Consudec, teniendo en cuenta la diversidad en cuanto a lo que se refiere a la formación de un docente hoy.

El funcionario Torrendell consideró que los logros se debieron a la construcción de confianza entre los actores del Ministerio y las Instituciones escolares, y entre las Instituciones escolares entre sí, generando por primera vez de cierta comunidad de trabajo, que hasta entonces no se había dado. Sostiene que si la Gerencia de Curriculum, después de toda esta tarea realizada en común en las Mesas de Trabajo, continuara aprovechándolas para muchos otros cambios y acuerdos que se podrían hacer, entonces se estaría en un logro muy importante, ya que sería la base para la construcción de una mejora de la calidad de la educación en forma equitativa en todos los Institutos.

Las dos Asesoras de la GOC consideraron que el logro mayor fue que se hayan sentado en un mismo lugar Institutos de gestión estatal con Institutos de gestión privada, hecho que hubiera sido impensado antes dado que había muchos prejuicios de los dos sectores en aceptar al otro como alguien con quien se pudiera discutir, más allá de que los profesores que trabajan en los Institutos de gestión estatal muchas veces son los mismos que trabajan en los Institutos de gestión privada.

En el mismo sentido de las Asesoras de la GOC se manifiesta la S GP 1, destacando como gran logro el diálogo entre la gestión estatal y la gestión privada, al

menos en la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resalta como muy importante el diálogo, el conocimiento de los dos subsistemas, el conocimiento real persona a persona, cara a cara, de autoridades y representantes legales, de Institutos de Gestión Privada con Institutos de Gestión Estatal, diálogo y encuentro que permitió diluir muchos prejuicios y barreras infundadas, porque muchos profesores son los mismos que trabajan en Instituciones Educativas de ambas gestiones.

La VR IGP 1 consideró que el logro alcanzado fue la participación, empezando por el conocimiento del otro como Institución y el conocimiento directo generado en el contacto personal, conociendo las aspiraciones de cada una de las Instituciones y el hecho de poder llegar a acuerdos.

Para el R IGE 2 el logro mayor en este proceso fue haberse podido sentar Instituciones de ambas gestiones y armar acuerdos.

La DE IGE 1 valoró que se está volviendo a la idea de sistema. En cuanto a la participación, consideró que el logro fundamental fue haber podido entender la posición del otro como un adversario, pero no como un enemigo.

## **G. PROBLEMAS Y DIFICULTADES EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES**

La principal dificultad manifestada por los actores fue que no hubo normativa y criterios claros previamente a implementarse el proceso participativo de construcción, no obstante, la mayoría de los actores han manifestado que frente a este problema los logros obtenidos han sido superadores del mismo.

La titular de la GOC, Azar, consideró que una dificultad fue el no compartir algunas Instituciones educativas determinados formatos de trabajo porque querían seguir ellos teniendo sus Planes de Estudio vigentes y el funcionario Torrendell expresó que la principal dificultad se debió a que este proceso participativo nunca se había implementado con anterioridad, dado que había un estatismo tradicional de no participación de otros actores, basado en una mirada estatista y centralista del sistema educativo a nivel nacional, dando como resultado una gran falta de conciencia y de criterio en la implementación de este tipo de proceso participativo. También expresó que no hubo un marco teórico previo, ya que todo se fue construyendo a medida que el proceso iba avanzando. Después de esta experiencia Torrendell considera que es

conveniente que todo este proceso que se fue construyendo y armando paulatinamente quede formalizado en un documento de trabajo para que sea implementado en posteriores procesos participativos, el que aún no se ha redactado.

Para las dos Asesoras de la GOC la dificultad que se presentó fue que dos institutos de gestión estatal - uno de ellos con muchos alumnos y Planes de Estudio en aplicación- se incorporaron más tarde al proceso, razón por la cual los institutos de gestión privada, que participaron desde el inicio, tuvieron que aceptar la modificación de algunas cuestiones que ya habían sido acordadas.

La S GP 1 considera que cuando se los convocó desde el Ministerio de Educación no estaba del todo claro quien estaba asumiendo la coordinación de las Mesas de Trabajo y había desconocimiento de la normativa federal, no tenían criterios claros acerca de lo que había que hacer, no había decisiones jurisdiccionales, a tal punto que las autoridades de los Institutos que asistían pensaban que lo único que tenían que hacer en esa Mesa era acordar sus Planes y como en ese momento solamente asistían en algunas mesas los Institutos de gestión privada, en realidad era como que estaban replicando un trabajo que en la DGE GP se venía realizando desde el año 2009.

La Supervisora mencionada anteriormente también expresó que en la última etapa del proceso sí existió una coordinación general que adoptó una gestión de manera organizada, fijando lineamientos claros, realizando reuniones con los coordinadores de las Mesas de Trabajo, a fin de fijar pautas en la prosecución de la tarea.

Para los Rectores de los Institutos Educativos, tanto de gestión estatal como de gestión privada, el problema y dificultad más importante fue que no hubo claridad desde el comienzo de cómo se iba a desarrollar todo este proceso de participación en la construcción de los Diseños Curriculares.

No obstante los problemas y dificultades manifestadas por los diversos actores entrevistados, la mayoría han coincidido en que los logros obtenidos han sido superiores a los escollos por los cuales hubo que transitar en todo el proceso para arribar a un acuerdo consensuado y aprobar los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Formación Docente.

## **H. RAZONES Y MOTIVOS PARA GENERAR INSTANCIAS DE PARTICIPACIÓN DE DIVERSOS ACTORES EN EL DISEÑO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA**

La participación forma parte de un gobierno auténticamente republicano, permitiendo que los diversos actores participantes puedan intervenir y escucharse, a fin de poder consensuar cuáles son las características de la política educativa a implementar.

Azar consideró que no obstante las dificultades existentes en el proceso de construcción de los Diseños Curriculares de Formación Docente, hay que insistir en la necesidad y conveniencia de la participación en la elaboración de la política educativa. En lo que respecta a los Diseños Curriculares, es conveniente no homogeneizar la oferta en todo el país porque no es comparable el contexto que se da en las distintas regiones geográficas de la República Argentina, no sólo por un contexto determinante a nivel geográfico, sino porque también hay definiciones que el ambiente va marcando en cuanto a la posibilidad de inserción laboral de las personas.

Para Torrendell el Estado hoy en día tiene dos finalidades para la mejora de la educación, en primer lugar, la mejora de los procesos educativos –no importa si están en escuelas estatales o privadas-, y en segundo lugar la ayuda para la mejora y el logro de una garantía mínima de calidad de la educación; pero lograr eso sin la participación de las Instituciones educativas es algo abstracto y solo discursivo. Asimismo, considera que, sin participación, no puede haber justicia ni equidad, ni calidad educativa. El camino para lograr esta mejora en la calidad educativa a través de la participación es más complejo, pero más real y factible.

Las dos Asesoras de la GOC afirmaron que cuando se hablaba de construcción también se hablaba de participación, de enriquecerse a través del aporte de los otros, de escucharse, de construir desde la diversidad y de pensar con otros apuntando a un mismo objetivo. No existe construcción sin esas instancias y expresaron que no es lo mismo recibir un Diseño Curricular cerrado que recibir un Diseño Curricular en el cual se ha participado del proceso que lo gestó.

Para la S GP 1 la participación es propia de la vida republicana y según la Constitución Nacional nuestro país eligió el sistema republicano, razón por la cual

estimó que es sumamente apropiado generar procesos que favorezcan la madurez de los ciudadanos, cada uno en el lugar donde le toque, por eso consideró que este proceso participativo fue una oportunidad que va a tener sus frutos y que además es un camino que se inició y que puede continuarse con otras características y con otras formas, convirtiéndose en un antecedente significativo.

La VR IGP 1 consideró que el mecanismo participativo está instalado en los distintos ámbitos de la vida ciudadana y, en este caso, en las Instituciones educativas.

El R IGP 2 estimó que el mecanismo participativo es una política pública y como tal trasciende a los gobiernos de cualquier signo político dado que por ser una política nacional tiene que ser asumido por las jurisdicciones. Además, expresó que el haber convocado a los institutos educativos de ambas gestiones a participar en la elaboración de los distintos Diseños Curriculares Únicos de Formación Docente ha sentado un precedente importante.

El R IGE 2 consideró que, con mecanismos de participación, el consenso logrado y por lo tanto la aceptación de esa política educativa fueron mayores.

Por su parte, la DE IGE 1 consideró que la participación es lo que hará posible que aquello que se decidió se sostenga como acto político, impidiendo futuras resistencias, dado que es propio del proceso participativo decidir y definir las prioridades y rumbo a seguir.

## **XI – ANÁLISIS DEL TIPO DE PARTICIPACIÓN QUE TUVO LUGAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES JURISDICIONALES ÚNICOS DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES**

Considerando el marco teórico expuesto y la síntesis de las entrevistas realizadas a los diversos actores que participaron en el proceso de construcción de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires podemos sintetizar los siguientes resultados:

### **1.- La participación en la elaboración de los Diseños Curriculares:**

Si consideramos que la deliberación permite generar las condiciones necesarias para poder superar las limitaciones de posturas y opiniones particulares y de ese modo generar las oportunidades que permitan tomar decisiones consensuadas, el proceso implementado para la construcción de los Diseños Curriculares de Formación Docente ha permitido que se generara un espacio abierto a diversos actores vinculados en el objetivo final que era la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente. Este ámbito de encuentro permitió superar algunas posturas rígidas que se presentaron al comienzo del proceso dado que históricamente los Institutos de Formación Docente eran los que definían los Planes de Estudio a implementar, sin tener que observar un Diseño Curricular como marco del Plan a elaborar, lo cual implicó flexibilizar posturas intransigentes y comenzar el debate necesario a fin de poder cumplir con el plazo dado por el Ministerio de Educación de la Nación para que esos Diseños Curriculares tuvieran validez nacional. Esta participación implicó una mirada estratégica a fin de poder analizar las diversas propuestas que cada Instituto Educativo presentó considerando su propia realidad, lo cual implicó la búsqueda de una visión compartida por los diversos actores participantes, a fin de poder arribar a los acuerdos necesarios para aprobar los diversos Diseños Curriculares.

Este mecanismo participativo permitió que los diversos actores intervinientes conocieran lo que cada uno de ellos pensaban, pudiendo observarse que en general no

había una mirada controvertida sobre los diversos temas tratados, sino que por el contrario había una visión compartida de la problemática de la formación docente en la jurisdicción, lo cual favoreció el poder arribar a acuerdos. No obstante, esta mirada en común no evitó que hubiera posturas opuestas entre los actores intervinientes dado el diverso modo de concebir la autonomía en la definición de las políticas educativas.

En relación a si al proceso de participación implementado ha permitido tener una auténtica intervención de los diversos actores, ya sea desde el modo de concebirlo desde el Ministerio de Educación y en cuanto al tipo de proceso implementado, algunos consideraron que hubo una auténtica participación dado que las instituciones educativas fueron convocadas, escuchadas y existió una real posibilidad de intervenir expresando las diversas opiniones y realizando propuestas que luego fueron incorporadas en los Diseños Curriculares redactados. No obstante lo anteriormente dicho, hay que señalar que el rol que jugaron los diversos Coordinadores en cada una de las Mesas de Trabajo hizo que el proceso no fuera uniforme, por lo cual en algunas Mesas se habría logrado una participación más auténtica que en otras.

Para otros actores ha sido un primer intento de lograr una auténtica participación dado que el proceso no estuvo exento de desprolijidades, de marchas y contramarchas, no contándose con un marco reglamentario que con claridad estableciera los diversos momentos por los cuales se atravesaría hasta llegar a la redacción final de los Diseños Curriculares.

Los actores participantes han expresado que es necesario continuar con la implementación de mecanismos de participación en el diseño de la política educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dado que, si el objetivo es alcanzar una educación de calidad, la misma no se logrará sin la participación de las instituciones educativas, lo contrario sería una búsqueda puramente abstracta y discursiva.

## **2.- El rol del especialista en el proceso de elaboración de los Diseños Curriculares:**

Si bien habitualmente este tipo de documentos suelen ser elaborados por personal altamente calificado, especializados en curriculum, es muy recomendable que el especialista cuente con las experiencias de las instituciones educativas que posteriormente tendrán que aplicar los Diseños Curriculares aprobados. Teniendo en



cuenta lo observado en el proceso de elaboración en los Diseños Curriculares de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cada una de las Mesas de Trabajo fue coordinada por un especialista en la temática y contenidos de la Carrera a elaborar el curriculum, que pertenecía a la Gerencia Operativa de Curriculum. Además de este especialista, en todas las Mesas de Trabajo hubo un pedagogo generalista que también pertenecía a la GOC.

Junto a este especialista participaron en las Mesas de Trabajo referentes de las diversas Direcciones Generales, desde los cuales son supervisados los Institutos de Formación Docente, y personal docente tanto de gestión estatal y privada de esos Institutos educativos.

Este esquema de trabajo permitió generar espacios de debates en los cuales hubo acuerdos y desacuerdos, siendo que, en las cuestiones opinables, si había algún especialista que pensara lo contrario al resto de los integrantes de la Mesa de Trabajo, el Diseño Curricular se redactó de acuerdo con lo que las Instituciones Educativas expresaban, cambiando de este modo, el paradigma tradicional en el cual se decidía conforme al pensamiento del especialista del Ministerio de Educación. Esto es considerado como uno de los principales logros al igual que el hecho de que en este proceso se hayan sentado junto a pensar, debatir, confrontar y acordar instituciones educativas de gestión estatal y de gestión privada, mostrando con un hecho concreto que este encuentro es posible. Este hecho fue un hito a partir del cual se puede continuar trabajando dado que la educación pública es una.

### **3.- El carácter político del Curriculum:**

Dado que la educación es una actividad política y social, el curriculum en cuanto proyecto educativo pertenece al ámbito de las definiciones políticas adoptadas por el Estado, en tanto que el diseño curricular es el dispositivo a través del cual gobierna el sistema educativo. La decisión de buscar nuevos modos de pensar la política educativa ha llevado a la concepción de un Estado flexible y abierto a recibir propuestas de los actores participantes en la tarea de educar, dispuesto a integrar en sus definiciones de política educativa los saberes que las instituciones educativas le presenten y de este modo alejarse del modelo tradicional en el que el Estado era quien decidía

unilateralmente la política educativa a implementar, lo cual habitualmente genera debate y posturas enfrentadas de los diversos actores participantes sobre el modo de construir los espacios de consulta, redacción, aprobación e implementación de lo acordado.

Considerando que no existió una normativa que impusiera un mecanismo participativo, puede decirse que se adoptó una política generadora de un espacio de participación a través de las Mesas de Trabajo, lo que permitió una construcción de los Diseños Curriculares, fruto de un debate de actores con diversas características desde sus Idearios y concepciones de política educativa, enriqueciendo de este modo este proceso en el cual las partes intervinientes tuvieron que tener la capacidad de escucha de las diversas propuestas existentes, renunciar a posturas rígidas o inflexibles, y a partir de un amplio y complejo debate, poder arribar a acuerdos consensuados.

Seguramente, esta decisión política de intervenir en el proceso de definición en el ámbito de la política educativa contribuirá a generar y consolidar un sistema democrático auténticamente participativo, permitiendo que los diversos actores involucrados tengan la oportunidad de manifestar sus diferentes opiniones y puntos de vista sobre la temática en debate, y que una vez arribado a un acuerdo final, la implementación del mismo tenga una mejor perspectiva de implementación concreta en cada uno de los institutos educativos implicados.

## **XII – CONCLUSIONES**

Luego de analizar la normativa y documentación existentes sobre la participación social en la configuración de las políticas educativas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los mecanismos institucionales de participación puestos en práctica en el proceso de elaboración y aprobación de los Diseños Curriculares Únicos de Formación Docente y las entrevistas realizadas a algunos actores que participaron del mencionado proceso, puedo señalar que, si bien no existió una norma legal que impusiera de modo expreso e imperativo un mecanismo participativo, se adoptó la decisión política de generar espacios de participación a través de las veintitrés Mesas de Trabajo organizadas, permitiendo una construcción de los Diseños Curriculares, que no fuera impuesta por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sino que fuera producto de un debate en el cual actores con diversas concepciones de política educativa debatieran las diversas propuestas de Diseños Curriculares presentadas y acordar, luego de un amplio y complejo debate, cuáles serían los que finalmente se aprobarían, aunque el proceso no fue uniforme ni idéntico en todas las Mesas de Trabajo, con niveles diferentes de debate y de participación horizontal.

Algunos actores entrevistados consideraron que realmente hubo una auténtica participación debido a que las instituciones educativas fueron convocadas, interviniendo activamente expresando sus opiniones y realizando propuestas que fueron incorporadas a los Diseños Curriculares aprobados. Para otros actores esta convocatoria ha sido un primer intento de lograr una auténtica participación debido a que el proceso no contó con un marco legal que con claridad regulara el proceso de participación, generando ambigüedades que no favorecieron su desarrollo. También debo señalar que se ha expresado que la decisión de generar un espacio de participación en la elaboración de los Diseños Curriculares Únicos de Formación Docente obedeció a una estrategia cuyo objetivo fue destrabar dicho proceso debido a la oposición que algunos actores participantes evidenciaron y que estaba impidiendo que dicho proceso pudiera continuar y de ese modo arribar a la firma de los mencionados Diseños.

Más allá del análisis del proceso participativo implementado en el caso concreto de los Diseños Curriculares de Formación Docente, considero que el creciente valor

atribuido a los procesos participativos y a la participación ciudadana en el campo de las políticas públicas tiene como trasfondo una redefinición del papel del Estado y los actores sociales. Hoy en día los procesos participativos son un tema a destacar en lo que hace al funcionamiento del sistema democrático, destacando que los actores participantes en el proceso de elaboración de los Diseños Curriculares Únicos han expresado que es necesario proseguir con la implementación de mecanismos de participación en el diseño de la política educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dado que, si el objetivo es alcanzar una educación de calidad, la misma no se alcanzará sin la participación de las instituciones educativas, sin embargo hay que señalar que la participación fue acotada, porque no intervinieron de modo directo ni los estudiantes ni los sindicatos u otros actores de la sociedad civil.

Por estas razones y lo expuesto en esta investigación, es que estimo que los procesos participativos, dentro del marco de una democracia representativa y deliberativa, son un elemento para tener en cuenta al momento de diseñar la política educativa.

De lo anteriormente expuesto podemos expresar que sería muy conveniente contar con una norma legal que estableciera con claridad un mecanismo de participación auténtica de los diversos actores vinculados con la política educativa que se esté por definir, tanto a nivel nacional como de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a fin de que no quede a criterio del funcionario del Estado el establecer o no un proceso de participación en el diseño de una política educativa concreta, siendo cierto que una vez que se cuente con una norma legal que establezca la participación, es imprescindible que los funcionarios estatales sean los primeros en impulsar que ese proceso participativo se desarrolle auténticamente.

Finalmente, sería altamente conveniente analizar la aplicación de los Diseños Curriculares aprobados en los diversos profesorados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a fin de poder evaluar en qué medida este proceso participativo implementado en la gestación de los Diseños Curriculares Únicos de Formación Docente ha sido realmente valioso y un elemento que ha favorecido la elaboración de los Planes de Estudio de las diversas Instituciones Educativas participantes, que han tenido como marco esos diseños curriculares.

### **XIII – LISTA DE REFERENCIAS**

Abal Medina, J. (2009). *Participación y control ciudadanos*. Buenos Aires. Prometeo libros.

Acuña, C., y Vacchieri, A. (2007). *La incidencia política de la sociedad civil*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Anderson, G. (2002). Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación, en Narodowski, Mariana et al. *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Bs. As., Ed. Granica.

Belnicoff, M. (2009). Las comunas y sus relaciones con el sistema educativo de gestión estatal en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires: Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa.

Web:[http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/comunas\\_relaciona\\_see\\_09.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/comunas_relaciona_see_09.pdf)

Blondiaux, L. (2013). *El nuevo espíritu de la democracia*. Bs. As., Ed. Prometeo.

Cansino, C. (2008). *La muerte de la ciencia política*. Bs. As., Ed. Sudamericana.

Cohen, J. (2001). Democracia y Libertad, en Elster, J. *La democracia deliberativa*. Barcelona. Gedisa Editorial.

Elster, J. (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona. Gedisa Editorial.

Feldman, D. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Bs. As. Ed. Del Quirquincho.

Ferrari Wolfenson, G. y Mazzina, C. (2001). Los mecanismos de participación. V Congreso Nacional de Ciencia Política – Sociedad Argentina de Análisis Político.

Web: <http://www.saap.org.ar/esp/docs-congresos/congresos-saap/V/docs/cheresky/wolfenson-mazzina.pdf>

Fishkin, J. (1991). *Democracia y deliberación: nuevas orientaciones para la reforma democrática*. New Haven. Yale University Press.

Gil Domínguez, A. (1997). *Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un recorrido crítico*. Bs. As., EUDEBA.

Gorostiaga, J. (2006). La democratización de la Gestión Escolar en la Argentina: Una comparación de Políticas Provinciales, en Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 15.

Web: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546002.pdf>

\_\_\_\_\_ (2011). Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: una comparación de políticas subnacionales, en RBPAAE, n. 2, p.249-264

Web: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24772>

Guillen, A.; Sáenz, K.; Badii, M. y Castillo, J. (2009). Hacia una democracia participativa, en International Journal of Good Conscience 4: 128-148.

Web: [http://www.spentamexico.org/revista/volumen4/numero1/12.%204\(1\)%20128-148.pdf](http://www.spentamexico.org/revista/volumen4/numero1/12.%204(1)%20128-148.pdf)

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid, Editorial Trotta.

\_\_\_\_\_ (1991). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa, Valencia.

Web: <http://www.alcoberro.info/V1/habermas7.pdf>

Held, D. (2008). *Modelos de Democracia*. Madrid, Alianza Editorial.

Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Bs. As., Ed. Colihue.

Iaies, G. (2011). *Los debates de la política educativa en el nuevo milenio*. Bs. As., Ed. Aique.

Jaimovich, A. (2010). Gestión escolar participativa. Reflexiones a partir del caso de la Escola Cidadã en Porto Alegre, en Feldferber, M. *Autonomía y Gobierno de la educación*. Bs. As., Aique. Justo López

Krichesky, M. (2004) Las organizaciones de la sociedad civil y la incidencia en las políticas educativas en América Latina. Bs. As., Fundación SES.

Web: [http://www.fundses.org.ar/archi/incidencia\\_en\\_politicas\\_publicas.pdf](http://www.fundses.org.ar/archi/incidencia_en_politicas_publicas.pdf)

López, M. (2006). Una revisión a la participación escolar en América Latina. Santiago, PREAL.

Web: <http://www.rinace.net/blibli/PREAL%2035.pdf>

Mariani, R. (2007). Democracia, Estado y construcción del sujeto (ciudadanía), en *Democracia/Estado/Ciudadanía: Hacia un Estado de y para la Democracia en América Latina*. Lima, PNUD.

Web: [http://www.undp.org/latinamerica/docs/Democracia\\_en\\_A%20Latina.pdf](http://www.undp.org/latinamerica/docs/Democracia_en_A%20Latina.pdf)

Niremberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2003). *Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Bs. As., Paidós.

Nosiglia, M. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas". Buenos Aires: Praxis Educativa N° 11.

Web: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a11nosiglia.pdf>

Novaro, G. (1994). La participación de los docentes en la definición de políticas educativas. Buenos Aires: PUBLICAR N° 4.

Web: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1136/1001>

Pagano, A.; Sverdlick, I. y Costas, P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso argentino*. Bs. As., Flape.

Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós.

Petrelli, L. (2014). Formación docente, estado y *apropiación*: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente: Propuesta educativa (Online) N° 42 Ciudad Autónoma de Buenos Aires nov. 2014.

Web: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852014000200008](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852014000200008)

Prado, S. y Rossetti, M. (2016). Caracterización de la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires: Informe de Investigación - Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Buenos Aires.

Web:

[http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee\\_caracterizacion\\_de\\_la\\_formation\\_docente.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_caracterizacion_de_la_formation_docente.pdf)

Quiroga, H. (2006). Déficit de ciudadanía y transformaciones del espacio público, en Cheresky, I. (2006) *Ciudadanía, sociedad civil y participación política*. Bs. As. Miño y Dávila editores.

Ramírez Nárdiz, A. (2010) *Democracia Participativa – La democracia participativa como profundización de la democracia*. Valencia, Tiran lo blanch.



Sabsay, D. y Onaindia, J. (2009). *La Constitución de los Argentinos*. Bs. As., Errepar.

Salinas, A., Bertha y Amador Pérez, S. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso mexicano*. Bs. As., Flape.

Sartori, G. (2003). *¿Qué es la democracia?* Bs. As., Taurus.

Stubrin, F. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso brasileño*. Bs. As., Flape.

Taboada, J. (2005). *La democracia semidirecta en América Latina*. Bs. As.

Web: <http://www.observatorioelectoral.org/informes/documentos/data/2006-04-05-juli-taboada.pdf>

Torres, R. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina, en revista *Perspectivas*, Vol. XXX, N° 2 (N° 114), junio 2000, UNESCO, Ginebra.

Web: [file:///I:/Downloads/agentes\\_de\\_reforma\\_sujetos\\_cambio\\_torres.pdf](file:///I:/Downloads/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf)

\_\_\_\_\_ (2001). *Participación ciudadana y educación*. Punta del Este, ONU.

Web: [http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea\\_document.pdf](http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf)

Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D. (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid, Ediciones Morata.

#### **XIV – NORMATIVA**

1. Constitución Nacional de la República Argentina.
2. Ley de Educación Nacional 26206.
3. Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
4. Ley 1689 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:  
Web: <https://ar.vlex.com/vid/ley-n-1689-33377220>
5. Ley 1777 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:  
Web: <http://ar.vlex.com/search?q=Ley+1777>
6. Resolución del CFE 24/07:  
Web: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>
7. Resolución del CFE 74/08:  
Web: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/74-08-anexo01.pdf>
8. Resolución del Ministerio de Educación de la Nación 1588/12  
Web:  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109617/RM158812.pdf?sequence=1>

## XV – ANEXO I – LISTADO DE LAS MESAS DE TRABAJO

NÚMERO	MESA	DISEÑOS QUE ELABORAR	INSTITUCIONES
1	EDUCACION FISICA		
		1 PROFESORADO DE EDUCACIÓN FISICA	INSTITUTO DEL PROFESORADO DE EDUCACION FISICA JOSE INGENIEROS
		2 PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN FISICA	INSTITTUTO SUPERIOR DE EDUCACION FISICA HUGO QUINN
		3 PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA CON ORIENTACIÓN EN TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN	INSTITUTO "DR. DALMACIO VELEZ SARFIELD"
		4 PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN FÍSICA CON ORIENTACIÓN EN TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN	COLEGIO UNIVERSITARIO J.B. ALBERDI
			INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA SALUD
			INSTITUTO SUPERIOR GENERAL SAN MARTÍN
			CENTRO DE ESTUDIOS TERCARIOS RIVER PLATE
			ISEF Nº 2 "PROF. FEDERICO WILLIAMS DICKENS"
			ISEF Nº 2 "DR. ENRIQUE ROMERO

				<b>BREST"</b>
2	<b>EDUCACION TECNOLOGICA</b>	5	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA</b>	<b>INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR N° 2 MARIANO ACOSTA</b>
3	<b>INFORMATICA Y TIC</b>	6	<b>PROFESORADO DE INFORMATICA</b>	<b>INSTITUTO DE FORMACIÓN SUPERIOR JUAN AMOS COMENIO</b>
		7	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN INFORMATICA</b>	<b>SEDEBA (Sindicato de Educadores de Buenos Aires)</b>
		8	<b>PROFESORADO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN</b>	<b>CONSUDEC. Instituto de Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Séptimio Walsh"</b>
		9	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN</b>	<b>INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ</b>
4	<b>QUIMICA</b>	10	<b>PROFESORADO DE QUÍMICA</b>	<b>CONSUDEC. Instituto de Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Séptimio Walsh"</b>
		11	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN QUÍMICA</b>	<b>INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ</b>
5	<b>FISICA</b>	12	<b>PROFESORADO DE FÍSICA</b>	<b>INSTITUTO SUPERIOR PORTEÑO</b>

		13	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN FÍSICA</b>	<p>CONSUDEC. Instituto de Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"</p> <p>INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ</p> <p>INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR N° 1 DRA. ALICIA MOREAU DE JUSTO</p> <p>INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR N° 2 MARIANO ACOSTA</p>
6	<b>BIOLOGIA</b>	14	<b>PROFESORADO DE BIOLOGÍA</b>	<p>INSTITUTO PRIVADO SUPERIOR EDUSALUD</p> <p>INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ</p> <p>CONSUDEC. Instituto de Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"</p>
7	<b>LENGUA Y LITERATURA</b>	16	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LENGUA Y LITERATURA</b>	<p>INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR N° 2 MARIANO ACOSTA</p> <p>INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR N° 1 DRA. ALICIA MOREAU DE JUSTO</p>

				INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ
				IADES
				CONSUDEC. Instituto de Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"
				INSTITUTO SAGRADO CORAZÓN
8	CIENCIAS SAGRADAS			INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DE LAS NIEVES
		18	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIAS SAGRADAS	SEMINARIO INTERNACIONAL TEOLÓGICO BAUTISTA
		19	PROFESORADO DE CIENCIAS SAGRADAS	INSTITUTO SUPERIOR MARISTA
				INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO "DON BOSCO"
9	MATEMATICA			INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR N° 1 DRA. ALICIA MOREAU DE JUSTO
		20	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MATEMÁTICA	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR N° 2 MARIANO ACOSTA
		21	PROFESORADO DE MATEMÁTICA	INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ
				CONSUDEC. Instituto de Profesorado del

				Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"
				INSTITUTO DEL PROFESORADO SAGRADO CORAZÓN
10	PSICOLOGIA	22	PROFESORADO DE PSICOLOGÍA	SEMINARIO INTERNACIONAL TEOLÓGICO BAUTISTA
		23	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PSICOLOGÍA	CONSUDEC. Instituto de Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"
				INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR N° 1 DRA. ALICIA MOREAU DE JUSTO
				INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ
11	HISTORIA			INSTITUTO DEL PROFESORADO SAN AGUSTÍN
		24	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN HISTORIA	INSTITUTO DEL PROFESORADO SAGRADO CORAZÓN
		25	PROFESORADO DE HISTORIA	INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR N° 1 DRA. ALICIA MOREAU DE JUSTO
				INSTITUTO SUPERIOE DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ
				INSTITUTO ALFREDO L.

				<b>PALACIOS</b>
				<b>CONSUDEC. Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"</b>
<b>12</b>	<b>FILOSOFIA</b>	<b>26</b>	<b>PROFESORADO DE FILOSOFÍA</b>	<b>SEMINARIO INTERNACIONAL TEOLÓGICO BAUTISTA</b>
		<b>27</b>	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN FILOSOFÍA</b>	<b>INSTITUTO DEL PROFESORADO "DON BOSCO"</b>
				<b>CONSUDEC. Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"</b>
				<b>INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR N° 1 DRA. ALICIA MOREAU DE JUSTO</b>
				<b>INSTITUTO SUPERIORE DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ</b>
<b>13</b>	<b>CIENCIAS DE LA EDUCACION</b>	<b>28</b>	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b>	<b>INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ</b>
				<b>CONSUDEC. Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"</b>
				<b>INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR JUAN AMOR COMENIO</b>



				INSTITUTO SANTA ANA Y SAN JOAQUÍN
14	GEOGRAFIA	29	PROFESORADO EN GEOGRAFÍA	INSTITUTO ALFREDO L. PALACIOS
		30	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN GEOGRAFÍA	INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ
				CONSUDEC. Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"
	CIENCIAS DE LA ADMINISTRACION		PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN	INSTITUTO SUPERIOE DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ
	CIENCIAS POLITICAS		PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIAS POLÍTICAS	INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ
	CIENCIAS JURIDICAS		PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIAS JURÍDICAS	INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ
	CIENCIAS ECONÓMICAS		PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECONOMÍA	INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ
15	LENGUAS EXTRANJERAS	31	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN INGLÉS	INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO SAN AGUSTÍN
		32	PROFESORADO DE INGLÉS	ESCUELA NORMAL SUPERIOR EN LENGUAS VIVAS

			"SOFIA E. BROQUEN DE SPANGERBERG"
33	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PORTUGUÉS		CONSUDEC. Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"
34	PROFESORADO DE PORTUGUÉS		INSTITUTO DEL PROFESORADO SAGRADO CORAZÓN
35	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN FRANCÉS		INSTITUTO NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ
36	PROFESORADO DE FRANCÉS		INSTITUTO DAGUERRE
37	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ITALIANO		ESCUELA NORMAL SUPERIOR EN LENGUAS VIVAS "SOFIA. E. BROQUEN DE SPANGENBERG"
38	PROFESORADO DE ITALIANO		INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNANDEZ"
39	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ALEMÁN		CCBA desde mitad de año cambió su nombre y sus autoridades
40	PROFESORADO DE ALEMÁN		INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ
			INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNANDEZ"
			INSTITUTO SUPERIOR DANTE

					ALIGHIERI
					INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DR. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ
16	EDUCACION ESPECIAL				
		41	PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL		INSTITUTO SAINT JEAN
		42	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL		ISPEE Instituto Superior del Profesorado de Educación Especial
		43	PROFESORADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACION EN SORDOS E HIPOACUSICOS		
		44	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACION EN CIEGOS Y DISMINUIDOS VISUALES		
			PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACION EN SORDOS E HIPOACUSICOS		
			PROFESORADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACION EN		

			<b>CIEGOS Y DISMINUIDOS VISUALES</b>	
17	<b>TEATRO</b>			
		45	<b>PROFESORADO DE TEATRO</b>	<b>EMAD (Escuela Metropolitana de Arte Dramático)</b>
		46	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN TEATRO</b>	<b>COLEGIO SUPERIOR DE ARTES Y TEATRO Y LA COMUNICACIÓN</b>
18	<b>EXPRESIÓN CORPORAL</b>	47	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EXPRESIÓN CORPORAL</b>	
		48	<b>PROFESORADO DE EXPRESIÓN CORPORAL</b>	<b>CENTRO DE EDUCACIÓN CORPORAL A771</b>
19		49	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN DANZA CON ORIENTACIÓN EN DANZA CLÁSICA</b>	<b>INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN ARTÍSTICA EN DANZA "AIDA MASTRAZZI"</b>
		50	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN DANZA CON ORIENTACIÓN EN DANZA CONTEMPORÁNEA</b>	<b>INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN ARTÍSTICA EN DANZA "NELLY RAMICONE"</b>
		51	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN DANZA CON ORIENTACIÓN EN TANGO</b>	<b>INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN ARTÍSTICA EN DANZA "JORGE DONN"</b>
		52	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN DANZA CON ORIENTACIÓN EN DANZAS FOLCLÓRICAS</b>	

	<b>DANZA</b>	<b>53</b>	<b>PROFESORADO DE DANZA CON ORIENTACIÓN EN DANZA CLÁSICA</b>	
		<b>54</b>	<b>PROFESORADO DE DANZA CON ORIENTACIÓN EN DANZA CONTEMPORÁNEA</b>	
		<b>55</b>	<b>PROFESORADO DE DANZA CON ORIENTACIÓN EN TANGO</b>	
		<b>56</b>	<b>PROFESORADO DE DANZA CON ORIENTACIÓN EN DANZAS FOLCLÓRICAS</b>	
<b>20</b>	<b>ARTES VISUALES</b>	<b>57</b>	<b>PROFESORADO DE ARTES VISUALES</b>	<b>INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN ARTÍSTICA EN ARTES VISUALES "MANUEL BELGRANO"</b>
		<b>58</b>	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARTES VISUALES</b>	<b>INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN ARTÍSTICA EN ARTES VISUALES "LOLA MORA"</b>
		<b>59</b>	<b>PROFESORADO DE ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN CERÁMICA</b>	<b>INSTITUTO DE BELLAS ARTES BEATO ANGÉLICO</b>
		<b>60</b>	<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN CERÁMICA</b>	<b>CONSUDEC. Instituto de Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"</b>
		<b>61</b>	<b>PROFESORADO DE ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN DIBUJO</b>	<b>INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN ARTÍSTICA EN ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN</b>

				EN CERÁMICA "FERNANDO ARRANZ"
		62	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN DIBUJO	INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION ARTÍSTICA EN ARTES VISUALES "ROGELIO YRURTIA"
		63	PROFESORADO DE ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN PINTURA	INSTITUTO SUPERIOR SANTA ANA
		64	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN PINTURA	
		65	PROFESORADO DE ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN ESCULTURA	
		66	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN ESCULTURA	
		67	PROFESORADO DE ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN GRABADO	
		68	PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARTES VISUALES CON ORIENTACIÓN EN GRABADO	
21	MUSICA		SE APROBARON 112 DISEÑOS	ISFA ESNAOLA
				CNM MANUEL DE FALLA

				CNM A PIAZZOLLA
				IS SANTA ANA
				SEMINARIO INTERNACIONA L TEOLÓGICO BAUTISTA
				CONSUDEC. Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica "Septimio Walsh"
22	INICIAL	69	PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	ENS 1 SAENZ PEÑA
				ENS 3 RIVADAVIA
				ENS 4 ZEBALLOS
				ENS 5 GUEMES
				ENS 6 LOPEZ Y PLANES
				ENS 7 TORRES
				ENS 8 ROCA
				ENS 9 SARMIENTO
				ENS 10 ALBERDI
				ENS 11 LEVENE
				INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR JUAN B JUSTO
				INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO DE EDUCACION INICIAL SARA DE ECCLESTON
				INSTITUTO COMENIO
				INSTITUTO AUXILIADORA
				INSTITUTO PERPETUO SOCORRO

				<b>INSTITUTO MISERICORDIA</b>
				<b>INSTITUTO BERNAL</b>
				<b>INSTITUTO SANTA ANA Y SAN JOAQUIN</b>
				<b>INSTITUTO AMBROSIO</b>
				<b>INSTITUTO CATALINA</b>
				<b>INSTITUTO AGNON</b>
				<b>INSTITUTO SUMMA</b>
				<b>INSTITUTO TORATENU</b>
				<b>INSTITUTO SAINT JEAN</b>
				<b>SEPTIMIO WALSH</b>
				<b>INSTITUTO LAS NIEVES</b>
				<b>INSTITUTO MARISTA</b>
				<b>INSTITUTO FATIMA</b>
				<b>INSTITUTO SAGRADO CORAZON</b>
				<b>ESCUELAS PIAS</b>
23	PRIMARIO	70	PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	<b>ENS 1 SAENZ PEÑA</b>
				<b>ENS 2 ACOSTA</b>
				<b>ENS 3 RIVADAVIA</b>
				<b>ENS 4 ZEBALLOS</b>
				<b>ENS 5 GUEMES</b>
				<b>ENS 7 TORRES</b>



					<b>ENS 8 ROCA</b>
					<b>ENS 9 SARMIENTO</b>
					<b>ENS 10 ALBERDI</b>
					<b>ENS 11 LEVENE</b>
					<b>INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR JUAN B JUSTO</b>
					<b>INSTITUTO COMENIO</b>
					<b>INSTITUTO AUXILIADORA</b>
					<b>INSTITUTO PERPETUO SOCORRO</b>
					<b>INSTITUTO MISERICORDIA</b>
					<b>INSTITUTO BERNAL</b>
					<b>INSTITUTO SANTA ANA Y SAN JOAQUIN</b>
					<b>INSTITUTO INMACULADA</b>
					<b>INSTITUTO CATALINA</b>
					<b>INSTITUTO CAYETANO</b>
					<b>INSTITUTO TORATENU</b>
					<b>INSTITUTO SAINT JEAN</b>
					<b>SEPTIMIO WALSH</b>
					<b>INSTITUTO LAS NIEVES</b>
					<b>INSTITUTO MARISTA</b>
					<b>INSTITUTO SAGRADO CORAZON</b>
					<b>ESCUELAS PIAS</b>

					ASOCIACION DE MAESTROS CONFEDERADOS
	<b>Diseños elaborados en las Mesas</b>	70			
	<b>Diseños de elaborados en la Mesa de Música</b>	112			
	<b>Total de Diseños</b>	182			

**XVI – ANEXO II – RESOLUCIONES APROBATORIAS DE LOS DISEÑOS CURRICULARES ÚNICOS DE FORMACIÓN DOCENTE CABA**

<b><i>RESOLUCIONES APROBATORIAS</i></b>		
<b><i>TRATA</i></b>	<b><i>RESOLUCION PCI</i></b>	<b><i>RECTIFICATIVA</i></b>
s/ Aprobación del diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del Profesorado de Educación Superior en Lengua y Literatura - 5 AÑOS	<b>488/2015/SSGECP</b>	
	<b>514/2015/SSGECP</b>	
	<b>1/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del diseño curricular		

jurisdiccional para la formación docente del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura - 4 AÑOS	<b>486/2015/SSGCEP</b>	
s/ Aprobación de diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación Secundaria en Matemática - 4 AÑOS	<b>2/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación de diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación Superior en Matemática - 5 AÑOS	<b>4/2016/SSPLINED</b>	
	<b>348/SSPLINED/2016</b>	
s/ Aprobación del Diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación Superior en Portugués - 5 AÑOS	<b>512/2015/SSGCEP</b>	
	<b>129/SSPLINED/17</b>	
s/ Aprobación de diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del Profesorado de Portugués - 4 AÑOS	<b>74/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación de diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación Superior en Alemán - 5 AÑOS	<b>424/SSPLINED/2016</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Inglés - 4 AÑOS	<b>491/2015/SSGCEP</b>	
	<b>5/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Alemán - 4 AÑOS	<b>6/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Francés - 4 AÑOS	<b>7/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en	<b>490/2015/SSSGCEP</b>	

Inglés - 5 AÑOS	<b>8/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Francés - 5 AÑOS		
	<b>9/2016/SSPLINED</b>	
	<b>511/2015/SSGECF</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Química - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Química - 5 AÑOS		
	<b>183/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Teatro - 5 AÑOS		
s/ el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Teatro - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Piano - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Bandoneón - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Arpa - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Clarinete - 5		

AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Contrabajo - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Flauta Dulce - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Guitarra - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Flauta Travesera - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Oboe - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Piano - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Fagot - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Canto - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular		

Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Canto - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Guitarra - 4 AÑOS	<b>587/SSPLINED/17</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Violín - 4 AÑOS	<b>65/SSPLINED/2018</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Clarinete - 4 AÑOS	<b>64/SSPLINED/2018</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Flauta Dulce - 4 AÑOS	<b>588/SSPLINED/17</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Saxofón - 4 AÑOS		
s/Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Percusión - 4 AÑOS	<b>583/SSPLINED/17</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Contrabajo - 4 AÑOS	<b>579/SSPLINED/17</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Fagot - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación		

en Flauta Travesera - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Oboe - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Trombón - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Trompa - 4 AÑOS	<b>558/SSPLINED/17</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Trompeta - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Viola - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Violonchelo - 4 AÑOS	<b>592/SSPLINED/17</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Arpa - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Percusión - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Saxofón - 5		

AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Trombón - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Trompa - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Trompeta - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Tuba - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Tuba - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Viola - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Violín - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Violonchelo - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular		



Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Contrabajo - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Música de Cámara - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Fagot - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Flauta Dulce - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Clarinete - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Flauta Travesera - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Percusión - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música de Educación Superior en Música con orientación en Cámara Oboe - 5 AÑOS		

s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Guitarra - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Trompeta - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara de Trompa - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Trombón - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Piano - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Saxofón 5 -AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Tuba - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de		

Cámara Viola - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Violín - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Violonchelo - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música de Cámara Bandoneón - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior de Música con orientación en Música de Cámara Arpa - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesor de Música con orientación en Bandoneón - 4 AÑOS	<b>561/SSPLINED/17</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Ciencias Sagradas - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado en Ciencias Sagradas - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Italiano - 4 AÑOS		
	<b>173/2016/SSPLINED</b>	

s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Italiano - 5 AÑOS		
	<b>157/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Acordeón - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Órgano - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Bajo Eléctrico - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Bandoneón - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Canto - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Contrabajo - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en		

Música con orientación en Música Popular Argentina Charango - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Fagot - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Flauta - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Guitarra - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Oboe - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Piano - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Clarinete - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en		

Música con orientación en Música Popular Argentina Saxofón - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Trombón - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Percusión - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Música Popular Argentina - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Violonchelo - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Violín - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular Argentina Trompeta - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Música Popular		

Argentina Viola - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Producción Musical Artística - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Etnomusicología - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Composición - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Composición - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Etnomusicología - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Composición con Medios Mixtos - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Composición con Medios Mixtos - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Dirección Coral - 5 AÑOS		

s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Dirección Coral - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Dirección de Orquesta - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Dirección de Orquesta - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Producción Musical Didáctica - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Producción Musical Artística - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Educación Musical - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Biología - 5 AÑOS		
	<b>10/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Música con orientación en Producción Musical Didáctica - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria		



en Biología - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Psicología - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Psicología - 5 AÑOS	<b>449/2015/SSGEC</b>	
	<b>126/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Informática - 5 AÑOS	<b>11/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Informática - 4 AÑOS	<b>2/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencia Política - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Música con orientación en Educación Musical - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Expresión Corporal - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Ciencia Política - 5 AÑOS	<b>12/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Tecnológica - 4 AÑOS	<b>485/2015/SSGEC</b>	

s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Expresión Corporal - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Especial con orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Educación Especial con orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales - 5 AÑOS		
	<b>77/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual - 5 AÑOS		
	<b>84/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Especial con orientación en Sordos e Hipoacúsicos - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Educación Especial con orientación en Sordos e Hipoacúsicos - 5 AÑOS		
	<b>83/2016/SSPLINED</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Danza con orientación	<b>146/SSPLINED/2017</b>	
	<b>219/2016/SSPLINED</b>	<b>445/SSPLINED/16</b>

en Danza Clásica - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Danza con orientación en Danza Clásica - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Danza con Orientación en Danza Contemporánea - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Danza con Orientación en Danza Contemporánea - 4 AÑOS	<b>191/SSPLINED/2017</b>	
	<b>478/SSGECPC/2015</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Geografía - 5 AÑOS		
	<b>13/SSPLINED/2016</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencias de la Administración - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Administración - 5 AÑOS		
	<b>487/SSGECPC/2015</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Artes Visuales con		
	<b>166/SSPLINED/2016</b>	<b>p/ rect</b>

orientación en Cerámica - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Artes Visuales con orientación en Cerámica - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Danza con orientación en Danza Folklórica - 4 AÑOS	<b>201/SSPLINED/2016</b>	<b>413/SSPLINED/16</b>
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Danza con orientación en Danza Folklórica - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Danza con orientación en Danza Tango - 4 AÑOS	<b>202/SSPLINED/2016</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Danza con orientación en Danza Tango - 5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Artes Visuales con orientación en Escultura - 4 AÑOS	<b>222/SSPLINED/2016</b>	<b>446/SSPLINED/2016</b>
	<b>377/SSPLINED/2016</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Artes Visuales con orientación en Escultura		
	<b>44/2016 y</b>	<b>438/SSPLINED/</b>

- 5 AÑOS	<b>49/SSPLINED/2016</b>	<b>16</b>
	<b>218/SSPLINED/2016</b>	<b>rect 385/16/ssplined</b>
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Artes Visuales con orientación en Grabado - 4 AÑOS	<b>48/SSPLINED/2016</b>	
	<b>392/SSPLINED/2016</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Artes Visuales con orientación en Grabado - 5 AÑOS	<b>425/SSPLINED/2016</b>	
	<b>216/SSPLINED/2016</b>	<b>414/SSPLINED/ 2016</b>
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Economía - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Economía - 5 AÑOS	<b>474/SSGEC/2015</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Artes Visuales con orientación en Dibujo - 4 AÑOS	<b>378/SSPLINED/2016</b>	
	<b>251/SSPLINED/2016</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Artes Visuales con orientación en Dibujo - 5 AÑOS		
	<b>182/SSPLINED/2016</b>	<b>p/ rect</b>
	<b>220/SSPLINED/2016</b>	<b>386/SSPLINED/ 16</b>
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Artes Visuales con orientación en Pintura - 4 AÑOS	<b>47/SSPLINED/2016</b>	
	<b>196/SSPLINED/2016</b>	<b>p/ rect</b>
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Artes Visuales con orientación en Pintura -	<b>215/SSPLINED/201</b>	
	<b>6</b>	

5 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Artes Visuales - 4 AÑOS	<b>217/2016/SSPLINED</b>	<b>393/SSPLINED/16</b>
	<b>470/SSGECPC/2015</b>	<b>RECT 480/2015</b>
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Artes Visuales - 5 AÑOS	<b>503/SSGECPC/2015</b>	
	<b>225/SSPLINED/2016</b>	<b>231/SSPLINED/2016</b>
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Física - 4 AÑOS	<b>14/SSPLINED/2016</b>	
	<b>345/SSPLINED/2016</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Física - 5 AÑOS	<b>399/SSPLINED/2016</b>	
	<b>15/SSPLINED/2016</b>	
	<b>374/SSPLINED/2016</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Historia- 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Historia - 5 AÑOS	<b>76/SSPLINED/2016</b>	
	<b>33/SSPLINED/2016</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Filosofía - 5 AÑOS	<b>501/SSGECPC/2015</b>	
	<b>100/SSPLINED/2016</b>	

s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Educación Física - 5 AÑOS		
	<b>376/SSPLINED/2016</b>	
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Física - 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Física Infantil y familiar- 4 AÑOS		
s/ Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Física Infantil y familiar- 5AÑOS		
DCJ formación docente del profesorado de nivel primario FD	<b>532/SSGECP/2015</b>	
DCJ formación docente del profesorado de nivel inicial FD	<b>489/SSGECP/2015</b>	