



Dirección General de Planeamiento Educativo
Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

**Ciclo de Acompañamiento para la construcción
de la Nueva Escuela Secundaria**

Variar los formatos escolares



Buenos Aires Ciudad

A large, stylized yellow graphic element resembling a calligraphic flourish or a stylized letter 'C' with decorative scrolls and pointed ends, positioned on the left side of the page.

Variar los formatos escolares

Rebeca Anijovich



Buenos Aires Ciudad

Autoridades

Jefe de Gobierno
Mauricio Macri

Ministro de Educación
Esteban Bullrich

**Subsecretario/a de Gestión Educativa y
Coordinación Pedagógica**
Ana María Ravaglia

**Subsecretario/a de Gestión Económico
Financiera y Administración de Recursos**
Carlos Javier Regazzoni

**Subsecretario/a de Políticas Educativas
y Carrera Docente**
Alejandro Finocchiaro

**Subsecretario/a de Inclusión Escolar
y Comunidad Educativa**
Soledad Acuña

**Director/a General de Planeamiento
Educativo**
Mercedes Miguel



PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha iniciado un proceso de transformación de la educación secundaria con el fin de mejorar la calidad educativa y asegurar la equidad en sus escuelas.

La Nueva Escuela Secundaria de Calidad (NESC) es una propuesta de cambio profundo centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Esto significa que, además de la reformulación de la estructura curricular, supone también la posibilidad de construir un nuevo modelo de organización pedagógica e institucional. Se trata de un proyecto de cambio sistémico e integral que engloba los diversos aspectos de la vida escolar: las propuestas de enseñanza, el régimen de promoción, evaluación y acreditación, la convivencia escolar, y la gestión institucional.

La construcción de la NES implica una instancia del cambio que proviene del interior de las instituciones educativas. Para que esto sea posible, los equipos de conducción tienen un rol clave como generadores y promotores del cambio en el interior de sus escuelas, ya que se requiere modificar aspectos estructurales y fuertemente arraigados en la cultura institucional para definir la organización y la gestión considerando aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. Estos cambios serán las condiciones para la implementación del nuevo diseño curricular y abrirán la posibilidad de garantizar e impulsar nuevas estrategias de enseñanza, de trabajo colaborativo

y, especialmente, la adquisición de aprendizajes significativos.

Para contribuir en este proceso se define un ciclo de acompañamiento con instancias de actualización académica que además de presentar marcos teóricos, se brindan espacios para revisar, analizar y modificar las propias prácticas. El ciclo comienza este año y continuará a lo largo de 2014.

Las intenciones de este ciclo son:

- Acompañar a los equipos en este proceso de transición, y que las instituciones estén apoyadas frente a cambios tan complejos como implican reformas de este estilo.
- Instalar nuevas capacidades vinculadas con la organización y la gestión, y generar condiciones para un nuevo modelo de organización y gestión centradas en el aprendizaje, y en relación a los conocimientos y habilidades que le demanda la sociedad del siglo XXI.

Este ciclo se erige alrededor de tres ejes: Gestión Institucional, Liderazgo para la enseñanza y Gestión Curricular. El presente trabajo se constituye en un documento de apoyo para el desarrollo de este último.

Mercedes Miguel

Directora General de Planeamiento Educativo
Ministerio de Educación
Ciudad de Buenos Aires



INTRODUCCIÓN

No es posible soslayar la necesidad de una nueva escuela secundaria en Argentina, que actualmente se sustenta en la normativa federal en ese sentido. Pero es necesario visibilizar que la NES debe tratarse en un marco en el que la obligatoriedad ponga en acto propuestas educativas de calidad. Esto significa que los estudiantes deben tener garantizadas condiciones que les permitan lograr buenos resultados en los aprendizajes, más allá de sus condiciones sociales o económicas. Esto solamente puede lograrse en el marco de estrategias institucionales que hagan foco en el diagnóstico de las problemáticas, trabajen en modos posibles de abordaje, y conformen proyectos institucionales (Proyectos Escuela, en este caso) que se alineen para alcanzar estas metas conformando nuevos modelos institucionales. Las instituciones educativas deben favorecer los aprendizajes de todos los alumnos, a través de estrategias de enseñanza diversas. Para alcanzar este objetivo, es preciso reflexionar sobre las innovaciones didácticas y las modalidades de enseñanza, así como los contenidos, tipo de evaluaciones, recursos y actividades priorizadas por la institución escolar.

Se intenta abordar como eje organizador del trabajo, distintos formatos escolares que consideren la exploración de variedad de modos para programar y organizar la enseñanza.

Esta perspectiva implica analizar en profundidad:

- qué formatos, estructuras, modos de organización y agrupamientos permiten responder tanto a las intencionalidades pedagógicas de equipos docentes y directivos como a los intereses, necesidades y trayectos de los alumnos.
- qué problemas abordar desde diferentes campos de conocimiento y con el aporte de diferentes actores de la comunidad.
- cuál es el significado que alcanza la idea de ofrecer opciones a los alumnos.
- la organización de y entre los docentes así como sus modos de vincularse con los alumnos.

En este documento se presentarán conceptos acerca de:

- El cambio curricular
- La diversidad
- Los formatos escolares
- La definición de contextos de enseñanza y aprendizaje: las teorías de la cognición situada, las situaciones problema, la enseñanza poderosa y la enseñanza con sentido.

Se trata de presentar ideas que estimulen y promuevan el intercambio poniendo el eje en una discusión pedagógica. Pretende constituirse en un texto que contribuya a la reflexión y a la construcción de nuevos abordajes acerca de la escuela secundaria.



EL CAMBIO CURRICULAR

Cuando abordamos la idea de *cambio curricular* nos estamos refiriendo no sólo a lo que está escrito sino también a lo que sucede en las escuelas y en las aulas. La idea de cambio debería responder a la pregunta acerca de cuáles son los problemas que necesitan ser abordados.

Alicia Camilloni (2001) plantea que en el proceso de cambio curricular que nos interesa se ponen en juego cambios y transformaciones profundas en las distintas dimensiones de la vida institucional. En primer lugar se ponen en cuestión los propósitos de la institución. Hay que reflexionar nuevamente acerca de ellos, también hay que pensar de qué manera se van a utilizar los medios y los recursos disponibles. Por ejemplo las horas de Profesor por cargo. Cuando estamos hablando de recursos aludimos a todo lo que se pone a disposición para llevar a la práctica un proyecto institucional y, por supuesto, también, a la estructura organizativa propia de la escuela, considerando el margen de decisión que tiene. Si no-

sotros no pensamos en modificar también la organización para ponerla al servicio del cambio sociocultural probablemente nada ocurra. Pueden producirse cambios muy pequeños y hasta engañosos. Ocurre que cuando la transformación queda localizada en una parte del currículo, aunque responda a la adopción de una nueva política académica y de propósitos institucionales distintos, si no hay un cambio en la mentalidad y en la estructura organizacional, el cambio simplemente se deposita en ese sector y queda limitado a él. Esto constituye un doble riesgo. En primer lugar, convierte al cambio en una modificación superficial y, en segundo lugar, lo hace muy vulnerable y fácil de eliminar. Es por eso que la propuesta de “cambiar la escuela” es un desafío que lleva necesariamente más allá del cambio curricular: se trata de problematizar aquello que está instalado y proponer alternativas que favorezcan y acompañen los aprendizajes de todos los estudiantes.

Para llevar adelante estos cambios es necesario que los equipos de conducción promuevan cambios en el aula, a través del trabajo con los docentes, porque es allí donde los cambios se plasman, es allí donde las ideas, los documentos y las propuestas se concretan y consolidan.



ENFOCAR LA DIVERSIDAD

El enfoque de la diversidad en educación, supone un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de valores democráticos. La preocupación por la diversidad en educación, correlato de la necesidad de atender a los problemas multiculturales que pone de manifiesto la globalización, la sensibilización por la integración de las minorías culturales y religiosas y las nuevas consideraciones acerca del género, también instala en los sistemas educativos un debate profundo acerca de la equidad y la justicia, un par que consideramos inseparables al tener que definir políticas educativas.

En relación con este par conceptual, Álvaro Marchesi y Elena Martín: 1998 abordan en tres niveles diferentes la equidad en educación:

1) Igualdad en el acceso: todos los alumnos tiene que tener un espacio para incluirse en la escuela.

2) Igualdad en el tratamiento educativo: se deben ofrecer currículos, recursos, etapas



obligatorias similares para todos los alumnos, pero adecuándolos a partir del reconocimiento de las diversidades, lo cual supone revisar cómo organizar la enseñanza y la evaluación y de qué manera efectuar un seguimiento y acompañamiento de los trayectos escolares a través de las tutorías.

3) Igualdad de resultados, independientemente de sus diversidades.

Para contemplar los niveles de igualdad enunciados, el campo educativo tiene el desafío de encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso. Todos los adolescentes y jóvenes tienen derecho a obtener una buena educación, y para que eso sea posible es necesario contemplar variados puntos de partida para encarar la enseñanza, atendiendo a las diferencias y sus implicancias. Se trata de pensar trayectorias diversas para que todos logren aprendizajes comunes.

Pensar en el equilibrio entre lo común y lo diverso nos plantea la pregunta: qué entendemos por “lo común”. Consideremos los aportes de Cornu: (2008:133, 143) común no significa uniforme sino posible, abierto, para todos, un mundo en el cual avanzar es factible; y los aportes de Diker (2008: 150) para quien en lo común se trata de incluir a todos los ni-

ños en la educación obligatoria “sin perder de vista que también es función de la escuela diferenciar para una sociedad diferenciada”.

Podemos afirmar que adolescentes y jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Sólo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos.

El enfoque de la diversidad en educación encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas. Todos pueden aprender, pero para que eso suceda, todos los estudiantes necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad.

Atendiendo a la diversidad, es que se puntúan a continuación algunos aspectos que ameritan ser focalizados brindando la posibilidad de ser puestos en juego a la hora de tomar decisiones institucionales sobre la enseñanza.

ACERCA DE LOS FORMATOS ESCOLARES

Resulta valioso tomar la definición de formato desde el Diccionario de la Real Academia Española. Allí, se define que formato. (Del fr. format o del it. formato). Puede ser tanto...

1. m. *Tamaño de un impreso, expresado en relación con el número de hojas que comprende cada pliego, es decir, folio, cuarto, octavo, dieciseisavo, o indicando la longitud y anchura de la plana.*

2. m. *Tamaño de una fotografía, de un cuadro, etc.*

3. m. *Conjunto de características técnicas y de presentación de una publicación periódica o de un programa de televisión o radio.*

4. m. *Inform. Estructura de un disco dividido en campos y pistas según un determinado sistema operativo, lo que permite almacenar en él información.*

Todas las acepciones muestran continuidad en términos del significado con características

que conforman un marco para aquello que lo integra. Se construye un sentido en el que el formato, impacta fuertemente (o determina) aquello que sucede. En ese marco, podemos pensar tanto en patrones organizacionales de las escuelas secundarias desde una perspectiva más sociológica: (Terigi, 2008; Southwell, 2008) coinciden en advertir que los cambios de los formatos escolares en la escuela secundaria argentina implican alterar su patrón organizacional que está compuesto por: la clasificación fuerte del currículum; la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. (Terigi, 2008; Southwell, 2008). Pero también podemos cambiar la escuela y pensar los formatos que se ponen en juego al interior del dispositivo “aula”. Y problematizar lo que allí sucede, en términos pedagógico didácticos, del tipo de relaciones que se ponen en juego entre docentes, alumnos y conocimiento. La escuela necesita incorporar nuevos formatos dando espacio al trabajo con imágenes, el lenguaje del cine, de la televisión de la fotografía, de los videoclips. La escuela tiene que dialogar con los nuevos formatos culturales, con los que los adolescentes y jóvenes interactúan en el mundo real fuera de la escuela. Esto no se vincula con una idea “desescolarizante”



pero sí, posiciona la apertura del trabajo en el aula, la posibilidad de traer a la escuela “trozos de realidad”.

Partimos del supuesto que la enseñanza tiene que promover el aprendizaje de habilidades de pensamiento como por ejemplo, las que se mencionan en el diseño curricular, pensamiento crítico, iniciativa y creatividad, comprensión de la información, resolución de problemas, cuidado de sí mismo, aprendizaje autónomo y desarrollo personal, así como un aprendizaje activo que desafíe a los estudiantes cognitivamente.

Al mismo tiempo, como plantea Edelstein (2007): 1, “Se sostiene inicialmente que toda propuesta de intervención a los fines de la enseñanza requiere desde el punto de vista didáctico resolver casuísticamente una cuestión nuclear: la particular relación forma - contenido.

Diseñar y organizar propuestas de enseñanza variadas como por ejemplo espacios curriculares inter o multidisciplinares, talleres, proyectos, seminarios intensivos, laboratorios y trabajos de campo, modalidades que tam-

bién se pueden incluir en las disciplinas más tradicionales

Estos modos de diseñar la enseñanza requieren disponer de espacios organizados para que los docentes trabajen de manera conjunta.

Cambiar sólo las formas no es suficiente. Tampoco se trata de cambiar todo. Como plantea Gagliano: 2007: 249. “Una nueva organización escolar autoriza un repertorio mayor de vidas posibles en niños, adolescentes y jóvenes. Las cosas pueden cambiar con la suma sinérgica de pequeñas innovaciones antes de que los muros del formato escolar se derrumben sobre los propios sujetos”

La flexibilidad es condición necesaria para el cambio. Entre las diferentes definiciones de la RAE nos parece interesante destacar la que expresa que la flexibilidad es la capacidad de no quedar sujeto a “...normas estrictas, a dogmas o a trabas”. Se dice que alguien es flexible cuando puede aceptar y/o promover cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades que la situación o contexto requiera.

LA DEFINICIÓN DE CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

a. Las teorías de la cognición situada

Recuperando el propósito principal del recorrido que estamos realizando, reponemos en el centro del análisis al aprendizaje. Para ello es importante diseñar situaciones de enseñanza que desde sus contenidos, estrategias y nuevos formatos escolares, promuevan aprendizajes significativos.

Una pregunta que atraviesa los diferentes análisis que podemos realizar es ¿Cuáles son las situaciones que promueven el logro de buenos aprendizajes para los alumnos?

Aprender supone una reconstrucción personal de aquello que ya ha sido construido pero al alumno le resulta ajeno o no se ha apropiado de ello. Pero este aprendizaje ocurre en un contexto y junto con otros sujetos. Aprender es llegar a ser miembro de una “comunidad de aprendizaje”.

Los alumnos como sujetos de la experiencia,

son sujetos de la acción. Las teorías de la acción social, a partir de la obra de Max Weber en adelante, adoptaron a la acción como unidad de análisis.

Las didácticas, plantea Camilloni (2012: 16) “necesitan apoyarse con más decisión y rigor conceptual en las teorías de la experiencia, de la acción y de la actividad para poder entablar diálogos fructíferos entre ellas y entre la teoría y la práctica. La riqueza de propuestas, nacidas de la investigación y de la reflexión sobre la práctica, en cierto modo favorecen el enmascaramiento de la falta de unidad de criterio sobre cuestiones que son claves para el logro de buenas prácticas de enseñanza y buenos aprendizajes”.

Es destacable la perspectiva del estudio de las prácticas humanas derivada de la investigación de la psicología y antropología cognitiva que, básicamente adhieren a la *teoría de la actividad situada* (Chaiklin, S. y Lave, J., 2001) como base para pensar los aprendizajes y el desarrollo cognitivo. Desde esta posición se entiende que el conocimiento, en una cantidad importante de profesiones, transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente. Las teorías de la actividad situada no establecen una separación entre acción, pensamien-



to, sentimiento y valor y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa.

Desde este marco -teorías de la cognición situada o perspectiva situacional-, el aprendizaje se entiende como un proceso dinámico distribuido entre el conocedor, lo que se conoce, el ambiente en el cual ocurre el conocimiento, y la actividad a través de la cual el sujeto que aprende participa, mientras el aprendizaje o conocimiento ocurren (Barab y Plucker, 2002). En las teorías de la cognición situada, la primer meta de la actividad cognitiva es la de guiar al estudiante a que piense como un profesional (o alguien más experimentado) que pueda resolver un problema dentro de un contexto dado (Brown et al., 1989). Esto resulta relevante en el marco de proponer un abordaje de la enseñanza de las prácticas.

Profundizando en la implicancia de esta meta, el foco está puesto en asistir al estudiante para pasar de ser un principiante a un experto más capaz e independiente, una persona que aprenda a usar sus conocimientos, su intuición, y una comprensión potente para resolver problemas. Esto requiere experiencias auténticas con oportunidades para explorar ideas, proponer nuevas conceptualizaciones, involucrarse en actividades que lo lleven a aprender. Aprender en el marco de la cognición situada equivale a construir habilidades y estrategias cognitivas mediante la participación sostenida y el involucramiento dentro de una comunidad de práctica (Brown et al., 1989).

En términos de los estudiantes, se trata de aprender estrategias para la resolución de problemas o maneras de analizar y actuar en relación con un problema; aprender mediante actividades auténticas, situadas en contextos socioculturales.

Según Brown et al, (1989) entienden que desde la perspectiva de la cognición situada que:

- El conocimiento, como producto de un proceso de dar sentido, no puede ser separado del contexto en el que se lo utiliza.
- El aprendizaje es un proceso continuo, de toda la vida del actuar en situaciones
- Las herramientas y su uso reflejan los conocimientos particulares acumulados de una comunidad.
- El aprendizaje es un proceso de culturalización -es a través de la observación y práctica en el lugar, como miembros de una cultura, que las personas adquieren el lenguaje, imitan el comportamiento, y gradualmente comienzan a actuar de acuerdo a las normas culturales o de la comunidad.

b. Las situaciones problema

Una situación problema es caracterizada por Astolfi a partir de los aportes de Robardet y Charnay como una situación que se organiza a partir de la superación de un obstáculo que ha sido bien identificado. Esto le permite al alumno formular hipótesis y conjeturas acerca de lo que se le presenta como un enigma a resolver a través de su participación. Al presentarse la situación problema los alumnos carecen de los medios para solucionarlo y es la necesidad de resolverlo la que conduce al alumno a apropiarse de manera colectiva de lo necesario para construir una solución. “ La situación debe ofrecer una resistencia suficiente que lleve al alumno a invertir sus conocimientos anteriores disponibles, así como sus representaciones, de manera que le lleve a replantearlas y a elaborar ideas nuevas.... La actividad debe ser lo suficientemente desafiante sin estar fuera del alcance de los alumnos. El trabajo funciona como un debate científico en la clase, estimu-

lando los conflictos sociocognitivos potenciales”. Astolfi (2001: 154)

Se trata, como plantea Meirieu, de hacer que los saberes surjan de respuestas a preguntas verdaderas. Esto implica que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos, fundacionales, de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo. En este sentido es fundamental que los alumnos descubran el sentido de lo que se les pide que aprendan a través de propuestas desafiantes, potentes y variadas.

c. La enseñanza poderosa y la enseñanza con sentido.

Una actividad significativa es la que moviliza al aprendiz, le provoca el deseo de ponerse en movimiento y otorgarle sentido a lo que aprende.

Tiene sentido una palabra, un enunciado, un acontecimiento, que puede ser puesto en relación con otros en un sistema, o en un conjunto; tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado. Charlot: 2007.

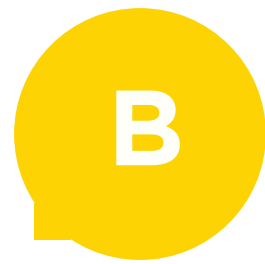
También desde la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, consideramos el aporte de Mariana Maggio (2012: 62) quien define la enseñanza poderosa como aquella que:

- Da cuenta de un abordaje teórico actual
- Permite pensar al modo de la disciplina
- Mira en perspectiva
- Está formulada en tiempo presente
- Ofrece una estructura que en sí es original
- Conmueve y perdura”

Se trata de pensar en cómo la enseñanza puede promover comprensiones profundas.

Recuperamos el sentido de este texto

para abrir el debate, generar ideas que interpelen los formatos de la escuela secundaria reconociendo quiénes son los adolescentes de hoy, qué propuestas son desafiantes para sus trayectos escolares y cómo trabajar con los docentes para construir conjuntamente nuevas propuestas educativas.



Referencias Bibliográficas

ASTOLFI, J., *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Serie Fundamentos N° 17*. Sevilla, Diada, 2001.

ANIJOVICH, R (en prensa). *Gestionar una escuela de aulas heterogéneas*. Buenos Aires. Paidós.

BARAB Y PLUCKER, *Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an Age of situated approaches to knowing and learning. Educational Psychologist, 37 (3), 165-182.*

Brown et al (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher; 18 (1), 32-42. Disponible en: <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html> (17/07/2012), 2002.

CAMILLONI, A., *Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas. Actualidad Pedagógica. Universidad de La Salle. Colombia. N° 59. enero-junio del 2012, pp. 15-32, 2012.*

CAMILLONI, A., (2001). *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. Secretaría de Asuntos Académicos. OPS/OMS

CORNU, L., *Lugares y forma de lo común en Frigerio y Diker (comp). Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del Estante, 2008.

CHARLOT, B., *La relación con el saber*. Buenos Aires. Zorzal, 2007.

CHARNAY, R., (1987). *Apprendre (par) la résolution de problèmes, en Grand N°42*. Grenoble. CRDP.

DIKER, G., *¿Cómo se establece qué es lo común? En Frigerio y Diker (comp). Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del Estante, 2008.

EDELSTEIN, G Y OTROS. *Indicios acerca de la construcción de conceptos sobre lo metodológico en la enseñanza*. Cuadernos de educación. Año V.N° 5. Córdoba, 2007.

GAGLIANO, R., *Puertas y puentes de escuelas situadas en Baquero, Diker y Frigerio*. Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del Estante, 2007.

MAGGIO, M., *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós, 2012.

MEIRIEU, P., *La opción de educar*. Barcelona. Octaedro, 2001.

ROBARDET, G., *Enseigner les sciences physiques à partir de situations-problèmes en Bulletin de l'Union des Physiciens, 720, 1990.*

SOUTHWELL, M., *¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades*, en revista Propuesta Educativa, n° 29, Buenos Aires, 2008.

TERIGI, F., "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en revista Propuesta Educativa, n° 29, Buenos Aires, 2008.

CLAVES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. *Serie Claves para la Enseñanza y el Aprendizaje*. Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

CLAVES PARA LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. *Serie Claves para la Enseñanza y el Aprendizaje*. Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Trabajo sin publicar.



Buenos Aires Ciudad

.....
Dirección General de Educación de Gestión Estatal
dgege@bue.edu.ar

.....
Dirección General de Planeamiento Educativo
dgpled@bue.edu.ar

.....
Dirección General de Educación de Gestión Privada
dgegp@buenosaires.gob.ar

.....
Dirección General de Educación Superior:
dges@bue.edu.ar

.....
Para más información, puede ingresar a:
www.buenosaires.gob.ar/educacion/planeamiento/