

# **DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

## **Ciclo Básico**

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>3</b>	<b>3. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA ENSEÑANZA</b>	<b>7</b>
<b>1. ENCUADRE GENERAL</b>	<b>4</b>	<b>3.1. Propuesta formativa</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Lineamientos jurídico-políticos</b>	<b>4</b>	<b>3.2. Fundamentos de la enseñanza</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Finalidades de la Educación Secundaria</b>	<b>5</b>	<b>3.3. Decisiones curriculares</b>	<b>14</b>
<b>1.3. Objetivos de la Educación Secundaria</b>	<b>5</b>	<b>3.4. Alternativas para la enseñanza</b>	<b>15</b>
<b>2. ORIENTACIONES PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA</b>	<b>6</b>	<b>3.5. Sentidos de la evaluación</b>	<b>18</b>
<b>2.1. Los sentidos del currículum para la Educación Secundaria</b>	<b>6</b>	<b>3.6. Sobre el trabajo de docentes, directivos y supervisores</b>	<b>20</b>
<b>2.2. Orientaciones pedagógicas generales</b>	<b>6</b>	<b>A MODO DE CIERRE</b>	<b>21</b>
		<b>Bibliografía</b>	<b>22</b>
		<b>Equipo de trabajo</b>	<b>24</b>
		<b>APÉNDICE</b>	

## PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, junto a los docentes y la comunidad educativa en su conjunto, ha realizado, en los últimos años, importantes esfuerzos con el propósito de expandir y mejorar el servicio educativo que brinda. Atento a este compromiso y en concordancia con lo dispuesto en la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*, ha decidido asumir el reto de garantizar la obligatoriedad de la Educación Secundaria como un derecho ciudadano y, para ello, propone repensar su organización pedagógica e institucional.

La institucionalización de la obligatoriedad supone generar condiciones propicias para un nuevo modelo escolar que potencie la escuela secundaria como espacio de aprendizajes vitales para los estudiantes<sup>1</sup>, de crecimiento y proyección al futuro, de apertura y diálogo entre diversos sujetos y grupos, así como de transmisión y recreación de la herencia cultural.

La convergencia de una enseñanza y de un aprendizaje que restaure la confianza en que todos pueden aprender implicará un reencuentro entre docentes y estudiantes a partir de un renovado compromiso con el saber en tanto posibilidad para el diálogo entre generaciones y culturas. En este nuevo vínculo, se pondrá en juego la reconstrucción de los saberes<sup>2</sup> comunes así como la formación de una ciudadanía abierta, respetuosa de las diferencias y activa.

En el marco del trabajo promovido por el Ministerio de Educación en cuanto a la capacitación docente, la investigación educativa y la revisión del diseño para la Educación Secundaria<sup>3</sup> hoy vigente, el año del Bicentenario **se inicia** con la actualización

<sup>1</sup> En los casos en los que, en este documento, se utiliza las expresiones *estudiante/s*, *adolescente/s* y *jóvenes*, se lo hace con un alcance abarcador y comprensivo de las particularidades de género.

<sup>2</sup> Si bien, en sentido estricto, existen diferencias epistemológicas entre las nociones de *saber* y *conocimiento*, en sentido general en este documento se utilizarán estos términos indistintamente. Por *saberes comunes* se entiende aquéllos que las generaciones anteriores han desarrollado y que resultan especialmente valiosos por lo que aportan a la transmisión del patrimonio cultural, a la promoción de una mayor justicia en la distribución de los bienes culturales y a la atención al derecho universal a la educación.

<sup>3</sup> Entre otras fuentes, el presente documento recoge aportes de las siguientes producciones: *Orientaciones Sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad* (Gobierno de Córdoba, ME., 2008); *Informe 1: Discusión de la Educación Secundaria: Síntesis de la consulta-Córdoba* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); *Informe 2: Problemas y propuestas en el marco de las Investigaciones* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); *Estudio de Impacto 'Escuela para Jóvenes'* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2008); *Estudio de Evaluación y Seguimiento Programa 'Escuela Centro de Cambio-Nivel Secundario'* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); 72 experiencias presentadas en el 1º Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación. Nivel Medio (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE,

del **Diseño Curricular para el Ciclo Básico** y su correspondiente proceso de validación en la práctica escolar<sup>4</sup>, desde una perspectiva situada, en una iniciativa orientada a recuperar la centralidad del saber en el vínculo entre docentes y estudiantes. En simultáneo, el Ministerio de Educación de la Provincia convoca al diálogo en torno a las orientaciones del Ciclo Orientado en el marco de los acuerdos federales. El propósito es enriquecer la propuesta pedagógica de la Educación Secundaria con el aporte pertinente de docentes, directivos, supervisores, familias, jóvenes, técnicos y especialistas, así como de las organizaciones de la comunidad.

La expectativa es que este documento se convierta en objeto de análisis y discusión en sucesivas instancias de reflexión e intercambio entre supervisores, docentes y directivos, al interior de cada institución, y con centros educativos del Nivel Primario y con Institutos de Nivel Superior. Por otra parte, será en el aula -ámbito privilegiado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación- donde los lineamientos y acuerdos generales establecidos habrán de concretarse y adquirir singularidad en función de los saberes disciplinares, pedagógicos e institucionales de los equipos docentes, así como de las demandas y necesidades de sus estudiantes.

Sólo el reconocimiento de aquello que los diferentes actores, en cada institución, así como el conjunto de las escuelas pueden aportar a la Educación Secundaria de la provincia permitirá que la acción de enseñanza sea cada vez más relevante y progresivamente más adecuada a las necesidades de los estudiantes, a las cualidades profesionales de los equipos docentes y a las demandas y expectativas de la comunidad y los contextos en que se encuentran situadas las instituciones. Por ello, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba convoca a las Instituciones Educativas a asumir un rol decisivo, a seguir aportando -desde su singularidad- a la construcción de un modelo de Educación Secundaria fundado en una práctica social de justicia que hace posible el derecho a una educación para todos y entre todos.

2009); 7 Propuestas Curriculares de Instituciones que integran el Programa Escuela para Jóvenes (2009); 259 Proyectos de retención e inclusión educativa (ME-SPIyCE-Área de Políticas Socioeducativas de Nivel Secundario), *Propuesta Curricular CBU Ciclo Básico Unificado* y *Propuesta Curricular Ciclo de Especialización* (Gobierno de Córdoba, MEC- Dirección de Planificación y Estrategias Educativas, 1997)) y los Informes de sistematización de requerimientos, demandas y necesidades respecto de los cambios en el Nivel Medio/Secundario que fueron relevados en las instancias de formación docente 2008-2009.

<sup>4</sup> Con todas las escuelas de Educación Secundaria -de gestión estatal y privada- de la provincia, que estén implementando o no los cambios curriculares en el año 2010.

**El encuadre que se presenta corresponde a la Escuela Secundaria en su conjunto (incluye los dos ciclos y todas las modalidades)**

## 1. ENCUADRE GENERAL

### 1.1. Lineamientos jurídico-políticos

La presente propuesta se enmarca en principios y valores que inspiran la *Constitución Nacional* (1994) y *Provincial* (2001), la *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* N° 26.061 (2005), la *Ley de Educación Técnico Profesional* N° 26.058 (2005), la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 (2006), y *Provincial* N° 8113 (1991)<sup>5</sup>, el *Decreto Provincial* N° 125/09 y los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Encuentra también sus fundamentos en la concepción antropológica y ética que orienta la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la *Convención sobre los Derechos del Niño* y la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Tales principios y valores tienen como fundamento la convicción de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable. En este marco, la presente propuesta curricular se funda en la idea de que uno de los desafíos más significativos de la educación es la formación de personas que busquen el bien propio y el de los demás; personas dueñas de sí mismas, con capacidad para conocer, comprender, enriquecer y transformar el mundo con su aporte inteligente y creativo en co-operación con los otros, durante toda su vida. Es en este sentido que resulta posible afirmar que la escuela es responsable también de la formación de *sujetos políticos*, en tanto pone en relación voluntades y explicita y construye lazos y significaciones sobre la dimensión política de los sujetos. Sus aportes en este sentido se concretan al menos en dos direcciones:

- La escuela es un lugar donde se convive con otros, se aprende con otros, no sólo conceptos y procedimiento, sino también modos de estar, regulaciones, relaciones con la autoridad, a compartir espacios, tiempos y materiales.
- La escuela introduce a los estudiantes en la reflexión y la acción para incidir en el espacio público, donde se ponen en juego los intereses individuales y los del conjunto; posibilita el acceso al conocimiento de las regulaciones sociales a partir de normas y prácticas políticas; promueve el juicio crítico sobre los valores democráticos (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, respeto por las diferencias culturales) y favorece el diseño y concreción de acciones para la participación.

Por otra parte, pensar la escuela en términos participativos es avanzar en el proceso de su democratización; es habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos de la ciudadanía en los procesos de formación. Así, la escuela ofrece oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes oportunidades, prácticas y conocimientos, con lo cual reestablece el mandato fundante de incluir y conferir civilidad.

Si la educación pretende bregar por un ciudadano que aborde responsablemente su papel en el mundo, debe fomentar actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social. Es decir, se trata de que la educación garantice que esa persona, además de poseer los conocimientos necesarios para estar integrada a la sociedad, se prepare, en tanto ciudadano, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social.

La *Ley de Educación Nacional* destaca el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, y concibe a la educación como prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

El capítulo IV de la *Ley* define a la Educación Secundaria como una unidad pedagógica y organizativa destinada a habilitar a los/las adolescentes y jóvenes, que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

En el marco de la misma *Ley Nacional*, desde el Consejo Federal de Educación, se ha acordado la aprobación de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) con la intención de promover la integración del Sistema Educativo Nacional. Los NAP para el Nivel

<sup>5</sup> Al momento de producción de este documento curricular, la *Ley Provincial de Educación* N° 8113 se encuentra en proceso de reformulación, habiéndose iniciado las instancias de discusión inherentes.

Secundario (Ciclo Básico) fueron elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio de Educación nacional, y aprobados por las autoridades educativas de todas las Jurisdicciones en el seno de dicho Consejo. A esto se suma la aprobación de las *Resoluciones N° 84/2009, N° 88/2009 y N° 93/2009* que sintetizan los primeros acuerdos federales en torno a la Construcción de la Educación Secundaria en Argentina. Estas definiciones constituyen, por lo tanto, pautas que guían las definiciones de política curricular en la provincia de Córdoba<sup>6</sup>.

### 1.2. Finalidades de la Educación Secundaria

En el marco de los permanentes cambios sociales y culturales que vienen poniendo en cuestión la finalidad de la Educación Secundaria, la masificación originada en la obligatoriedad del nivel constituye un verdadero desafío a su histórico carácter selectivo. En efecto, procesos de desigualdad social provocan la interrupción de las trayectorias escolares y constituyen realidades estructurales consideradas problemas aún no resueltos.

En este contexto corresponderá, entonces, *rehacer* la Educación Secundaria<sup>7</sup>, a partir del replanteo de sus funciones básicas, con el fin de contribuir al desarrollo de todas las dimensiones de la persona, habilitando a todos los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuación de los estudios. Es decir, que le corresponde hoy a la Escuela Secundaria brindar un servicio educativo integral, de calidad, que haga al adolescente y al joven capaces de transformar la realidad y que, al formarlos para la construcción de su proyecto de vida como ciudadanos, contribuya al desarrollo de la comunidad.

A los efectos de dar cumplimiento a dicha finalidad, las propuestas educativas para los adolescentes y jóvenes deben garantizar:

- El derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos los destinatarios, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género y lugar de residencia.

<sup>6</sup> El presente documento ha retomado los conceptos fundamentales de las Resoluciones: N° 84/2009, N° 88/2009 y N° 93/2009, del Consejo Federal de Educación. Se puede acceder a estos documentos a través del siguiente enlace: [http://www.mcye.gov.ar/consejo/resoluciones/cf\\_resoluciones.html](http://www.mcye.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html)

<sup>7</sup> Rehacer supone ir más allá de la simple reforma que suele, muchas veces, operar con una lógica de "reparación" de lo existente. Rehacer demanda animarse a mirar desde otras perspectivas, interpelar los viejos sentidos y construir nuevos, alumbrar nuevas prioridades (Cfr. Braslavsky, 1.999).

- La inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas, a través de la implementación de medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar satisfactoriamente de la escuela, en condiciones de igualdad de oportunidades.
- Una formación relevante para todos, promoviendo la unidad pedagógica y contemplando la diversidad organizacional de las ofertas educativas.

### 1.3. Objetivos de la Educación Secundaria

Según la *Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006* (Art.30), son objetivos de la Educación Secundaria, en todas sus modalidades y orientaciones:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.
- c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas, de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.
- h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.
- i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

- j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.

## 2. ORIENTACIONES PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

### 2.1. Los sentidos del *currículum* para la Educación Secundaria

El *currículum*, en tanto selección de contenidos, constituye un sistema de construcción de legitimidad cultural en torno a un conjunto de saberes comunes y expresa acuerdos en torno a lo que habrá de enseñarse en el espacio escolar. Adquiere, en consecuencia, un carácter prescriptivo en relación con su función regulatoria como norma escrita. Si bien se registra una apertura de la selección cultural a visiones plurales así como una participación cada vez más amplia de docentes, académicos, técnicos y representantes de comunidades locales en los procesos de legitimación, es importante considerar que como norma estipula un conjunto de saberes comunes considerados legítimos y valorados por lo que aportan a la transmisión del patrimonio cultural de la humanidad, a la promoción de una mayor justicia social y a la atención al derecho universal a la educación.

En efecto, por su contribución a la construcción de lo común, se considera que el *currículum* expresa la dimensión pública de la escolaridad. De hecho, trasciende lo que cada institución o docente puede decidir y da cuenta de aquello que se considera valioso para hacer efectiva la igualdad en la distribución de saberes, ya que hace públicos los propósitos y contenidos de la educación escolar.

Este carácter público del *currículum* constituye una condición de acción política en el contexto de una sociedad democrática. Se constituye, así, en herramienta de la política educativa porque comunica el tipo de experiencias educativas que se espera se ofrezca a los estudiantes - consideradas fundamentales para su desarrollo y para su participación social- y porque expresa fundamentalmente el compromiso del Estado como articulador de las diferentes demandas de la sociedad, de los estudiantes y de las instituciones que los educan (Terigi, 1999). En este sentido, es el Estado quien tiene la capacidad de integrar las diferentes demandas para asegurar la distribución de los bienes culturales con criterio de justicia y afrontando la tensión entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales.

Cabe consignar que la construcción pública del contenido de enseñanza escolar no es una concepción meramente teórica e ideal, sino una construcción que enlaza la teoría y la práctica, el discurso y la realidad, la investigación y la acción. Es decir que no sólo es *currículum* lo que se establece a través de documentos, sino también lo que efectivamente se enseña -explícita o implícitamente- y aprende en el aula.<sup>8</sup>

En este sentido, también es un proyecto político-pedagógico y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas<sup>9</sup>. El *currículum* constituye un marco de actuación profesional para directivos, docentes, técnicos y supervisores y sólo en la medida en que sea entendido como herramienta *de trabajo* tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes.

### 2.2. Orientaciones pedagógicas generales

El Estado provincial asume la revisión y proyección del modelo institucional y curricular de la Educación Secundaria sobre la base de la nueva organización del Sistema Educativo Argentino contenida tanto en la *Ley Nacional de Educación N° 26.206* del 27 de diciembre de 2006 como en el *Decreto Provincial N° 125* del 9 de febrero de 2009 que establece la obligatoriedad del Nivel Secundario concebido como unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes -11/12 a 17/18 años - que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

El modelo pedagógico y organizacional se considera como un catalizador de la realidad en condiciones de activar y transformar la vida de todos los estudiantes y, en consecuencia, corresponde a las instituciones escolares la reelaboración de una serie de orientaciones pedagógicas que se establecen para la Educación Secundaria. Ellas se orientan a:

- a) Redefinir la concepción de *estudiante*, contemplando sus diversas situaciones vitales, así como sus disposiciones y potencialidades sociales y culturales. Se asume como necesaria la revisión de los criterios de inclusión y la erradicación de toda lógica excluyente que pudiese persistir, de modo que se

<sup>8</sup> Para ampliar, véase: De Alba, 1995; Connel, 1997; Terigi, 1999; Angulo y Blanco, 2000, entre otros.

<sup>9</sup> En este principio se toman y articulan conceptos de currículum vertidos y desarrollados, en distintas obras, estudios e investigaciones por diferentes autores. Entre otros, véase Schwab, 1974; Gimeno Sacristán, 1981 y 1988; Stenhouse, 1984; Coll, 1986; Elliot, 1990; Apple, 1996; Kemmis, 1998; Grundy, 1998.

garantice el derecho a la educación asegurando efectivamente la inclusión, mediante el acceso de todos los destinatarios, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género y lugar de residencia.

- b) Generar propuestas y alternativas que favorezcan trayectorias escolares completas, con igualdad y calidad de aprendizajes.
- c) Considerar a los docentes como actores centrales que, con base en su saber y experiencia y en colaboración con los demás, son quienes conocen y reconocen las particularidades y problemas de cada contexto y quienes ofrecen, desde la práctica escolar, una propuesta para el crecimiento y fortalecimiento de los estudiantes. En este sentido, una perspectiva colegiada y corresponsable del colectivo de educadores contribuirá al análisis y búsqueda de acuerdos en relación con los dispositivos pedagógicos más adecuados para la enseñanza y la evaluación, en función de toda la gama de diversidades tanto individuales como socioculturales.
- d) Concebir a los saberes escolares como algo más que los contenidos de cada espacio curricular y asociarlos a un modo de abordar el medio comunitario así como las transformaciones culturales contemporáneas, en virtud de las necesidades e intereses de los estudiantes y de las inquietudes y el desarrollo de los docentes. En tanto razón de ser del vínculo entre ambos, los saberes escolares movilizarán planteamientos y problemas, promoverán el diálogo entre docentes y estudiantes, habilitarán el encuentro entre las diversidades individuales y colectivas, impulsarán la proyección y la acción de los estudiantes y tenderán a generar compromiso y satisfacción por los procesos y resultados tanto en los estudiantes como en docentes y directivos, reinstalando la confianza en que todos pueden aprender.

### 3. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA ENSEÑANZA

La *Ley Nacional de Educación* establece que, en el marco de las disposiciones del Consejo Federal de Educación, las distintas jurisdicciones concretarán la revisión de los diseños y propuestas curriculares de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y fortalecer el proceso educativo individual y/o grupal de los estudiantes y el desarrollo de la escuela como unidad de gestión pedagógica.

#### 3.1. Propuesta formativa

La propuesta de formación para la Educación Secundaria en la Provincia de Córdoba cuenta con dos modalidades:

- Educación Secundaria Orientada.
- Educación Secundaria Técnico Profesional.

Educación Secundaria Orientada.	Educación Secundaria Técnico Profesional
Esta oferta garantizará, en el ámbito urbano y rural, una formación tal que posibilite a sus egresados la apropiación permanente de nuevos conocimientos, la continuidad de estudios superiores, la inserción en el mundo del trabajo y la participación en la vida ciudadana. Se desarrollará mediante una organización escolar que garantice a los adolescentes y jóvenes una experiencia educativa amplia y variada y les brinde una sólida formación general que enfatice –en el Ciclo Orientado– una determinada esfera del saber, una actividad productiva y/o de la cultura. Es decir que, en el marco de la obligatoriedad del Nivel Secundario y de sus finalidades, la Orientación garantizará que los estudiantes se apropien de saberes específicos relativos al campo de conocimiento que le es propio, y se definirá mediante la inclusión de un conjunto de espacios curriculares diferenciados, agrupados –a los fines de la formulación de planes de estudios– en el Campo de Formación Específica.	En el marco de las finalidades propias de la Educación Secundaria, la Modalidad Técnico Profesional garantizará a los estudiantes un recorrido de profesionalización definido a partir del acceso a conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales para la inserción en áreas ocupacionales amplias y significativas, así como para continuar aprendiendo durante toda su vida. Procurará responder a las demandas y necesidades del contexto socio productivo en el cual se desarrolla, con una mirada integral y prospectiva que trascienda la simple preparación para el desempeño de puestos de trabajo u oficios específicos y habilite para ingresar a cualquier tipo de oferta de estudios superiores. (Resolución del CFE N° 47/08, Anexo: Lineamientos y Criterios para la Organización Institucional y Curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria y la Educación Superior).

La Educación Secundaria se estructurará en dos Ciclos: un Ciclo Básico - común a ambas modalidades- de tres años de duración, y un Ciclo Orientado -con carácter diversificado- de tres años para las ofertas de Educación Secundaria Orientada, y de cuatro, para las de Educación Secundaria Técnico Profesional.

Ciclo Básico	Ciclo Orientado
El Ciclo Básico constituye el primer tramo de la Educación Secundaria, articulado con la Educación Primaria; brinda a todos los estudiantes oportunidades de afianzar los aprendizajes considerados básicos, tanto para su desarrollo personal como para su desempeño cívico y social. Procura responder a las necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes, como son la continuación de estudios en el Ciclo Orientado, el incremento de los márgenes de autonomía, la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos que impliquen procesos intelectuales, prácticos, interactivos y sociales de mayor complejidad que los de la Educación Primaria.	El Ciclo Orientado brindará una formación equilibrada entre lo académico y lo técnico, con valor formativo y social equivalente, de manera tal que profundice las funciones de la Educación Secundaria: la formación del ciudadano, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para el mundo del trabajo. Para ello, deberá ampliar los ámbitos de experiencia de los estudiantes a fin de que puedan perfilar decisiones vinculadas con sus respectivos proyectos de vida. En este sentido y desde la preocupación por la equidad, es importante tener en cuenta que la escuela puede contribuir a ampliar los horizontes de visibilidad social de los adolescentes y jóvenes.

La Educación Secundaria fortalecerá el desarrollo y la adquisición de las capacidades<sup>10</sup> para la vida que incluyen tanto aspectos cognitivos como aquéllos relacionados con lo

<sup>10</sup> Las *capacidades* están asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos que posibilitan la formación integral; se manifiestan a través de un contenido y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se sigue procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Se caracterizan por un alto grado de complejidad y por estar relacionadas con las grandes intencionalidades del currículum; se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de la persona. A diferencia de la capacidad, la “*competencia*” es inherente al mundo social: es estructurada y demandada desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o “los mercados” (de consumo, del trabajo, profesional). Por lo tanto, puede ir cambiando de contenido conforme van desarrollándose los procesos histórico-sociales de una determinada comunidad organizada, e implica poner en práctica técnicas y conocimientos relativos al “saber hacer”, ciertas predisposiciones definidas desde fuera de las instituciones educativas y a las cuales, supuestamente, ellas mismas tendrían que adecuarse para reformular sus prácticas curriculares. Para ampliar, véase documento *Desarrollo de Capacidades EGB 3 – Polimodal* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2001 y Ferreyra, H.; Peretti, G.; Vidales, S. y Alegre, Y. Desa-

afectivo y lo social que resultan necesarios para comunicarse, estudiar, trabajar y participar como ciudadanos en una sociedad democrática.

En este sentido, la propuesta formativa está orientada a que los **estudiantes** a su egreso sean capaces de:

- *Comprender y producir textos orales y escritos, para una participación efectiva en prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura.*
- *Comprender, explicar y relacionar los hechos y fenómenos sociales y naturales empleando conceptos, teorías y modelos.*
- *Desarrollar*
  - *estrategias de búsqueda, selección, análisis y comunicación de información proveniente de distintas fuentes;*
  - *el pensamiento crítico y creativo;*
  - *la sensibilidad estética y la apreciación de las distintas manifestaciones de la cultura;*
  - *las habilidades lingüísticas que le permitan comprender y expresarse en una lengua extranjera<sup>11</sup>;*
  - *hábitos de cuidado y salud integral.*
- *Abordar y resolver problemas con autonomía y creatividad.*
- *Interpretar y valorar el impacto del desarrollo y uso de la tecnología.*
- *Trabajar en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.*
- *Construir expectativas positivas sobre sus posibilidades de aprendizaje y progreso en los planos personal, laboral, profesional y social.*
- *Comprender los factores que inciden en el mundo del trabajo, conocer los derechos y deberes del trabajador e informarse sobre el mercado laboral.*
- *Adquirir los conocimientos básicos y necesarios, y aquellas técnicas, destrezas y habilidades vinculadas a un campo o área ocupacional que les permitan ampliar sus posibilidades de inclusión social y laboral.*
- *Actualizar de manera permanente los conocimientos adquiridos.*
- *Valorar la importancia del sistema de derechos y deberes ciudadanos y los mecanismos e instrumentos para la participación crítica, reflexiva, solidaria, ética y democrática.*

rollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. En Ferreyra, H. (edit.) (2010). *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate* (en prensa). Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

<sup>11</sup> La incorporación de la lengua extranjera se realiza desde la concepción de *plurilingüismo activo*: la lengua extranjera se agrega a la lengua de origen y/o lengua oficial sin menosprecio ni anulación de éstas. Raiter, A. (1995) *Lenguaje en uso: enfoque socializador* Buenos Aires: AZ Editora.



- *Actuar con responsabilidad y compromiso en la promoción de acciones que tiendan al mejoramiento del ambiente (natural y social) posibilitando un desarrollo sustentable.*

Las capacidades que aquí se consideran no son las únicas, sino aquéllas cuyo abordaje debería garantizarse a todos los estudiantes desde los espacios curriculares previstos, por ser consideradas fundantes para el aprendizaje durante los procesos de escolarización y de toda la vida. En ese sentido, los docentes analizarán de qué manera su tarea colabora con su desarrollo y diseñarán una propuesta de enseñanza que responda a ellas.

La acción educativa para contribuir con el desarrollo y adquisición de estas capacidades fundamentales de los estudiantes, requerirá **docentes**:

- con sólidos principios éticos y ciudadanos, que les posibiliten asumir “los problemas de aprendizaje” como “desafíos de la enseñanza”, a fin de evitar la derivación de los estudiantes a circuitos diferenciados de acceso a los saberes valorados socialmente como deseables;
- abocados a un proceso continuo de formación profesional;
- interesados en la tarea que realizan y con disposición para llevar adelante prácticas significativas e innovadoras;
- capaces de revisar sus propios aprendizajes y prácticas, en procesos continuos de investigación – acción;
- con apertura hacia el trabajo colaborativo y cooperativo;
- con conciencia de la diversidad, a la que entienden y asumen como desafío a su capacidad para seleccionar y organizar contenidos y diseñar propuestas de enseñanza, de manera tal que, por diferentes caminos, los estudiantes puedan alcanzar las metas;
- que incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de modo gradual, significativo y pertinente, privilegiando las necesidades educativas, los intereses pedagógicos y el enriquecimiento de las prácticas;
- que asuman como una de sus principales funciones el propiciar en sus estudiantes niveles crecientes de autonomía;
- dedicados a contribuir, de manera conjunta con las familias, al crecimiento personal y social de los estudiantes.

En este marco, a la **institución escolar** le corresponde:

- promover y propiciar la inclusión socioeducativa;
- definir con claridad roles y funciones de los actores institucionales y –al mismo tiempo- promover un trabajo integrado en un clima participativo y colaborativo, que impulse el estudio y la investigación;
- recoger y sistematizar las demandas de su contexto interno y externo para diseñar, a partir de ellas, modos de intervención en el corto, mediano y largo plazo;
- propiciar un estilo de gestión que permita mayores niveles de reflexión, diálogo y respuesta colectiva para la acción, al interior de la escuela y su contexto;
- gestionar la comunicación institucional y favorecer e instrumentar la incorporación de recursos tecnológicos como apoyo a la tarea pedagógica y administrativa;
- implementar mecanismos pertinentes de organización y evaluación de sus actividades;
- establecer vínculos de intercambio y participación con la comunidad en la que está inserta, abriendo sus puertas a las familias y demás actores interesados en colaborar con el mejoramiento de la propuesta educativa;
- fortalecer trabajos cooperativos tendientes a profundizar redes de intercambio con los actores de la comunidad.

La revisión del modelo escolar requiere atender de modo permanente y conjunto los componentes del currículum, la organización, la gestión y los recursos, así como las variables de tiempo, espacio y agrupamiento propias del planeamiento educativo. Todo ello en función de una propuesta pedagógica integrada, que ponga en el centro una enseñanza con sentido y relevante, orientada a la inclusión de todos los estudiantes y al desarrollo de trayectoria escolares efectivas.

### 3.2. Fundamentos de la enseñanza

Renovar la enseñanza secundaria supone un esfuerzo colectivo sustentado en convicciones compartidas. Es necesario que todos los docentes participen en el análisis, debate y enriquecimiento de los fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria y aporten a su concreción con compromiso y expectativas de éxito.

Por ello, se sintetizan aquí algunas de las ideas centrales que dan sustento a la enseñanza, en particular, consideraciones referidas a los modos de interpretar la condición juvenil, las nuevas configuraciones familiares y la conformación de una ciudadanía plena, tres cuestiones que tienen fuerte incidencia en el desarrollo del nuevo modelo escolar. La posibilidad de discutir las, compartirlas y recrearlas en cada equipo institucional favorecerá un trabajo coherente y continuado entre todos los docentes de la provincia.

- **Los jóvenes hoy**

La mirada habitual de las escuelas sobre los adolescentes y jóvenes ha reconocido como principal referente disciplinario a la psicología evolutiva, desde la cual se presentan las secuencias de desarrollo que informaban distintas corrientes en relación con sus respectivas investigaciones. Un problema fundamental derivado de este enfoque es que la juventud, una categoría producida culturalmente, queda reducida a una supuesta adolescencia natural, cuyos rasgos se consideran universales y extra-temporales. Por otro lado, la pretensión aplicacionista de aquellas concepciones alentó la posibilidad de fundar las formas de enseñanza en el basamento exclusivo de la psicología. De este modo, muchas veces, se conoce y juzga a los estudiantes desde una única versión de “adolescencia normal”.

La consideración actual de esta cuestión – fundada en una perspectiva vinculada al paradigma de la complejidad- invita a ampliar el campo de saberes de referencia para incluir los enfoques socioculturales del desarrollo, los aportes de perspectivas sociológicas y antropológicas y de estudios sobre los procesos comunicativos en el aula. Tales contribuciones permiten indagar acerca de las nuevas condiciones en que se forjan las subjetividades en los escenarios contemporáneos. Saber quiénes son los adolescentes y jóvenes con quienes se trabaja implica estar dispuestos a cuestionar y revalidar las propias miradas, manteniendo una actitud abierta al diálogo con ellos y a la reflexión en los equipos docentes.

En los estudios sobre juventud, se señala que este término no designa un grupo homogéneo, sino que delimita básicamente una categoría de edades, arbitraria en más de un sentido. A partir de ella, se les atribuye a sus integrantes rasgos comunes (biológicos y simbólicos) ligados a los que cada época y sociedad consideran propios de esa etapa de la vida. Estas significaciones se naturalizan para encubrir relaciones de fuerza y convertirlas en legítimas. En este sentido, la clasificación por edades sería una forma de establecer límites inmutables y de producir un orden en el que cada uno debe ocupar su lugar preestablecido. Según esta asignación arbitraria, hay un modo “normal” o “correcto” de

ser joven, frente al cual toda expresión disonante es evaluada como desviación, carencia o riesgo.

Sin embargo, hay diferentes maneras de ser y de experimentar la juventud. Por eso, no es posible pensar en una, sino en múltiples y diversas juventudes. Los sociólogos que estudian la cuestión de los jóvenes toman en cuenta la heterogeneidad social y las diversas modalidades en que se presenta la condición de joven (Margulis, 1996 y Urresti, 1999). Entienden que el concepto de “juventud” es esquivo, en tanto alude a una construcción histórica, social y cultural y no a una mera condición de edad. Sostienen que cada época y cada sector social postulan formas de ser joven sobre la base de discursos que regulan y legitiman la condición de juventud.

Por su parte, los historiadores Giovanni Levi y Jean Claude Schmitt (1996) ponen de relieve la especificidad de la juventud, en tanto construcción social y cultural. Para estos autores, la juventud se distingue por su liminalidad, es decir, por transitar su experiencia en los márgenes y entre márgenes. Afirman que las sociedades construyen siempre a la juventud como un hecho social inestable, que se sitúa entre los márgenes movedizos de la dependencia infantil y de la autonomía de los adultos. Por eso, la juventud nunca logra una definición concreta y estable, en tanto es construida simbólicamente por promesas y amenazas, potencialidades y fragilidades, esperanzas y sospechas, que proyectan las miradas cruzadas de cada sociedad en su afán de excluir o controlar a la juventud. Es frecuente que esta posición liminal constituya un foco de conflictos y temores en el resto de la sociedad.

La juventud concentra imágenes vigorosas y ambivalentes -jóvenes como fuente de desórdenes o como portadores de una renovación colectiva-, que han llevado a definir formas orgánicas de socialización y control de los jóvenes en las sociedades modernas. Está marcada, además, por una sucesión de ritos de salida y de entrada. En general, la juventud transcurre en el ámbito de la familia de origen. Representa tiempos de formación y transformación en cada individuo; tiempos de tentativas, de búsquedas, de vocaciones ardientes y mudables, de aprendizajes intelectuales, profesionales, sociales y amorosos, de compromisos entusiastas. La salida de la casa familiar y la independencia económica marcan hitos básicos para su autonomía.

En muchas ocasiones, los adultos no comprenden los cambios en el mundo de los jóvenes y generan miradas o situaciones que los marginan, suponiendo sentidos deficitarios que resultan de la comparación con los jóvenes de otros tiempos. La dificultad de esta mirada es que no permite ver qué están haciendo los jóvenes hoy, qué piensan, qué sienten, cuáles son sus prácticas, con qué experiencias cuentan y qué están imaginando para este mundo. Por lo tanto, cabría interpretar y profundizar en los modos de identi-

carse y diferenciarse a través de *sus* experiencias vitales, *sus* códigos, *sus* reglas, *sus* emociones, *sus* modos de apropiación de los artefactos culturales, *sus* modos de comunicarse e informarse, *sus* formas de construir lazos con el territorio, *sus* diversos sentidos del tiempo, *sus* maneras de ver y de soñar la vida.

Desde esta perspectiva, enseñar supondrá atender las inquietudes presentes y generar nuevas: ofrecer a los estudiantes elementos para pensarse a sí mismos en esta etapa y en proyección; brindarles la oportunidad de enriquecer – al mismo tiempo – la sensibilidad y el pensamiento; hacerle lugar a la voluntad y a la expectativa de cambio, de modo que les sea posible problematizar los límites que impone el grupo de referencia para abrirse a lo deseable y lo posible.

Así como hay rasgos muy diversos de juventud, es indudable que las desigualdades en cuanto a capital económico, social y cultural ejercen todo su peso en las biografías de los adolescentes y jóvenes. Ante esta realidad, es fundamental que la enseñanza se asocie con el propio crecimiento de los estudiantes, mediante la generación de un ambiente enriquecido en oportunidades. Se trata de ofrecerles la posibilidad de habitar escenarios desafiantes, con materiales y propuestas variadas; de permitirles desplegar sus potencialidades, contando con adultos con quienes interactuar. En síntesis, posibilitarles *habitar y significar* la vida y propiciar la construcción de la propia experiencia. La escuela logra su cometido cuando cada estudiante percibe que algo de su vida se modifica, para mejor, en la experiencia formativa que se le ofrece. Si bien no corresponde a la escuela la tarea de resolver los problemas de cada uno, puede brindar herramientas y abrir horizontes donde esas soluciones tengan cabida.

- **Nuevas configuraciones familiares**

El concepto de familia, histórica y culturalmente condicionado, ha experimentado transformaciones sucesivas y está abierto a seguir haciéndolo. Hoy extiende sus alcances a configuraciones familiares con estructuras diferentes y legítimas que asumen las funciones familiares, aunque con distintas modalidades y distribución de roles. Sin embargo, las expectativas sociales que se basan en la representación de un modelo tradicional de familia propician imágenes y valoraciones negativas que producen malestar y padecimiento.

El ser humano necesita asistencia y cuidado para sobrevivir. Pero no sólo requiere alimento y abrigo, sino también vínculos afectivos, esto es, amor, límites y cobijo, para desarrollar su estructura personal e incluirse en una comunidad. La construcción subjetiva requiere también de la cultura, entendida como legado de todo aquello producido por el

actuar humano y que, por tanto, produce humanidad: la historia, el arte, los modos de hacer y producir, las costumbres, los valores. Sin embargo, este proceso no se ha dado de la misma manera siempre y en todo lugar. Los modos de cumplir las funciones familiares han sufrido enormes transformaciones en la historia y, en algunos períodos, los cambios se presentan de manera acelerada y vertiginosa.

En los años recientes, las familias se han transformado para atender demandas e intereses de las nuevas generaciones, para responder a condiciones sociales difíciles e inestables, para resolver conflictos internos que, en otras épocas, quedaban opacados o reprimidos por la censura social. Entre esas transformaciones, algunas son notoriamente superadoras de ciertos esquemas rígidos y excluyentes de la diversidad, pero hay otras que dejan más inermes e indefensos a sus miembros más dependientes. En cualquier caso, los procesos familiares no han salido indemnes de los avatares políticos, económicos y sociales que abatieron a nuestro país en las últimas décadas.

No se trata de desechar convicciones básicas sobre las responsabilidades de cada grupo familiar ni de aceptar sin más cualquier modo de vinculación doméstica. Se trata, sí, de reconocer el derecho de cada familia a escoger su modo de vida y sus mecanismos de resolución de la convivencia, en un marco de respeto a la dignidad de cada uno de sus miembros. En efecto, la heterogeneidad social y vincular que existe en nuestras comunidades conduce a pensar que la composición nuclear, extendida en nuestro país en forma paralela a su institucionalización y modernización, puede resultar insuficiente para nombrar la amplia gama de posibilidades, formas y prácticas que las familias adoptan actualmente. Las familias se transforman para subsistir, para dar respuesta a las características de cada uno de sus miembros, para adecuarse a contextos cambiantes y frecuentemente hostiles.

En este marco, revisar las representaciones y las prácticas pedagógicas que a ellas se asocian resulta fundamental a la hora de considerar las funciones en el ámbito público representado por el Estado y la escuela. Existe una generalizada creencia acerca de que la presencia de las familias condiciona la escolarización de los estudiantes, de modo tal que la ausencia de los padres es sentida como abandono, desinterés o irresponsabilidad. En muchos casos esto puede acercarse a la realidad, como también es cierto que hay variados modos de acompañar y sostener el proceso formativo de los estudiantes. A veces, los padres acompañan trabajando y proveyendo todo lo necesario, pero no pueden asistir a entrevistas en horarios que comprometen sus responsabilidades laborales. A veces, no son los padres, sino abuelos, hermanos, tíos o vecinos quienes se acercan a la escuela interesados por la situación de algún estudiante. A veces hay estudiantes que no tienen ningún acompañamiento parental o incluso padecen resistencias de su grupo familiar. Esos son los casos en que - desde el compromiso ético y político con la educación -

deben redoblar esfuerzos para abrir desde la escuela aquellos horizontes vitales que el grupo primario no ofrece.

Las funciones familiares y escolares se entrecruzan, por tanto, en muchas ocasiones. Le corresponde a la educación, en algunos casos, cuestionar las concepciones de familia que predominan en el imaginario social como las únicas legítimas y reconocer y valorar, desde una perspectiva de derecho, otras posibles configuraciones. Al mismo tiempo, un importante desafío para la escuela consistirá en explorar formas creativas de comunicación, convocatoria y encuentro con las familias, estableciendo espacios de respeto, colaboración y diálogo. Se trata de afianzar vínculos que potencien los aportes de ambas en la socialización y educación de los estudiantes. Ante las transformaciones de las familias, que los docentes reconocemos también en nuestro ámbito doméstico, la escuela tiene la responsabilidad histórica de reposicionarse y generar respuestas creativas y superadoras.

- **Formación para el ejercicio de una ciudadanía plena**

La articulación entre educación y sociedad asume hoy formas diferentes de las del pasado. En contraste con su mandato fundacional, que era predominantemente selectivo, hoy se aspira a que la escuela secundaria sea para todos. Desde una educación pensada, a mediados del siglo XIX, para la élite gobernante corresponde, ahora, avanzar hacia una propuesta que forme a todos los ciudadanos del siglo XXI. En un contexto latinoamericano y mundial cada vez más amplio y cambiante de saberes y valores inestables, cada ciudadano tiene el derecho y la responsabilidad de construir una sociedad cada vez más justa en términos de desarrollo inclusivo, derechos humanos, democracia, igualdad de género y cuidado del ambiente. La función que le corresponde desempeñar hoy a la Escuela Secundaria es la de brindar un servicio educativo integral, de calidad, que al formar al adolescente y al joven para la construcción de su proyecto de vida, contribuya al desarrollo de la comunidad.

La nueva concepción de ciudadanía propone la recreación de la vida política, la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo y la elaboración de nuevos proyectos de integración social. En este sentido, incorpora nuevos derechos vinculados con demandas de calidad de vida, valoración de las diferencias, no discriminación, preservación de la naturaleza y ambiente, comunicación e interrelación cultural.<sup>12</sup> Estos derechos tienen como

titular no sólo al individuo en su singularidad sino básicamente a grupos humanos: familia, pueblo, nación, colectividades.

En consecuencia, hay que revisar los dispositivos institucionales y didácticos que fueron pensados desde lógicas selectivas, a fin de transformarlos en otros que sirvan para incluir a todos desde el conocimiento. La supuesta contradicción entre excelencia e inclusión es falsa: hoy sólo se considera excelente la escuela que incluye a todos y la que genera las mejores estrategias para que cada cual aprenda al máximo de sus posibilidades.

En este sentido, la obligatoriedad del Nivel Secundario no puede ser asimilada a la idea de homogeneización. El reto es interpretar las condiciones de las cuales partimos y diseñar un modelo institucional de escuela secundaria que atienda la diversidad de intereses de los estudiantes y, al mismo tiempo, despierte aquéllos que aún no tienen pero pueden llegar a tener si les son convenientemente presentados. No se trata de enseñar sólo lo interesante, sino de hacer interesante lo que es pertinente y relevante con propuestas educativas que se abran a múltiples alternativas de formación, a la pluralidad de motivaciones, expectativas y proyectos de cada uno de nuestros adolescentes y jóvenes.

Es también necesario resituar a la escuela secundaria como un lugar productivo y de cohesión social, que inicie a los adolescentes y jóvenes en la cultura del trabajo con miras a la proyección de un horizonte a futuro y en relación con las más variadas tareas. En tanto perspectiva que orienta las prácticas educativas, el trabajo como dimensión pedagógica incluirá: la formación de los sujetos para su futura inclusión laboral, la valoración del papel organizador del trabajo a la hora de estructurar las relaciones humanas en torno a compromisos, tareas y tiempos; el fortalecimiento de los sentidos de autonomía y del quehacer compartido con otros, así como la preocupación por el cuidado del ambiente y del espacio público.

En este marco, si bien no es función de la escuela la especialización temprana de mano de obra, sí le corresponde dar a conocer los distintos ámbitos productivos y gestar la reflexión sobre sus alcances y sobre el rol que les corresponde ocupar a adolescentes y jóvenes<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> En este sentido, se incluyen en los distintos espacios curriculares aprendizajes y contenidos vinculados a Educación Sexual, Derechos Humanos e Interculturalidad, Educación Cooperativa y Mutual, Educación vial, Educación Ambiental, Tecnologías de la Información y la comunicación, entre otras.

<sup>13</sup> La función de orientación vocacional está estrechamente vinculada con la de orientación ocupacional. Mientras que la primera trabaja sobre el descubrimiento y el análisis reflexivo de la propia historia y la experiencia de vida, la orientación ocupacional se encarga de analizar la información pertinente respecto de roles, objetos, herramientas, técnicas y estrategias para efectivizar lo vocacional (Caldeiro, 2008) Es decir, el trabajo como objeto de estudio.

Los conocimientos que se adquieran en esta etapa son un recorte de todos los que forman parte de la cultura. Se deberán seleccionar aquellos posibles de ser aprendidos en la Educación Secundaria y que sirvan, en el Nivel Superior, como herramientas para recrear la realidad. Todos los estudiantes deben tener la posibilidad de seguir educando sus capacidades emocionales, intelectuales, éticas, físicas y prácticas en los estudios superiores y en el mundo del trabajo. Esta **articulación/vinculación** necesita ser concebida por la Educación Secundaria no sólo desde sus propuestas organizativas de ciclos y modalidades, sino también a partir de la adquisición y desarrollo de capacidades que garantizarían el aprendizaje de modos de hacer y de pensar orientados a aprendizajes futuros.

Asimismo, en una educación democrática, pluralista e inclusora, la continuación de estudios superiores o el acceso al mundo del trabajo no deberían ser fines autoexcluyentes. Las experiencias pedagógicas que provea la escuela secundaria deberán ampliar las posibilidades del acceso a las artes (la pintura, la literatura, la música, el teatro, la danza, entre otras), a las ciencias (sociales y naturales) y la tecnología, a los campos del conocimiento que mejoren la calidad de vida y permitan una adecuada toma de decisión.

El ingreso de todos a la escuela secundaria supone generar dentro de la institución las condiciones que permitan una mejor trayectoria escolar. Un aspecto importante lo constituye el tránsito de un nivel a otro, por lo que se propone una mayor **articulación** a partir de un trabajo compartido entre los docentes de la escuela primaria y la secundaria<sup>14</sup>. Para atender a la formación de una ciudadanía plena es necesario contemplar diversas articulaciones interinstitucionales entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario, entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado y entre el Nivel Secundario y Superior así como la **vinculación** con diferentes ámbitos del Estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, tanto para articular estrategias tendientes a la inclusión escolar como para concretar formas específicas de orientación para la inclusión en el mundo del trabajo. En este sentido, resulta indispensable la generación de espacios para la constitución de un grupo o de una comunidad de aprendizaje en la que los jóvenes puedan adquirir los repertorios necesarios para ejercer el oficio de estudiantes y adaptarse a una nueva cultura escolar.

La inserción real y efectiva de la escuela en la trama de la comunidad supone comprometerse con un trabajo articulado, que parte de preocupaciones comunes y se expresa en acciones concretas llevadas a cabo desde organizaciones diversas. De esa manera, se busca aprovechar los recursos disponibles en distintos ámbitos (comunitarios, gubernamentales,

de trabajo profesional, voluntariados, entre otros) para un objetivo común: la promoción humana y social de los estudiantes<sup>15</sup>.

Por ello, el modelo educativo de la Escuela Secundaria formará parte de una política amplia y profunda de inclusión social:

- Si es una institución que se preocupa por enseñar cada vez más y mejor y que también se considera a sí misma en situación de aprendizaje permanente.
- Si es una escuela donde cada uno de sus actores “se empeña en sacar provecho de las posibilidades que ofrece cada contexto y en elevarse sobre sus restricciones (...) para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y de su entorno...” (Torres, 2005, p. 71).
- Si constituye una unidad social y cultural compleja, que ejerce su autonomía para delinear contextualmente los procesos de cambio e innovación en las prácticas institucionales y curriculares, a partir de un diálogo sincero con las familias y con la comunidad.
- Si deposita altas expectativas en sus estudiantes y considera que todos son capaces de aprender. Si ve posibilidades donde otros ven fallas y desafíos donde otros sólo ven problemas (el primer derecho de los estudiantes es que sus profesores creen en sus posibilidades de cambio y de aprendizaje).
- Si, en tanto se reconoce al adolescente/joven como sujeto de derecho, se identifican las barreras para el aprendizaje y la participación, con el firme propósito de minimizarlas. De esta manera, se podrán ampliar las condiciones necesarias para fortalecer la inclusión socioeducativa, de modo que se garantice igualdad de oportunidades para todos. Así, a aquéllos que presenten alguna forma de discapacidad han de garantizárseles las posibilidades de efectiva integración al sistema<sup>16</sup>.

Educación es el fundamento basal de transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales que nuestro país y nuestra provincia necesitan y merecen. La justicia social no depende exclusivamente de la educación, pero difícilmente haya mayor justicia social sin el aporte de la educación.

<sup>14</sup> El crecimiento paulatino de una oferta de calidad de Jornada Extendida en la escuela primaria también se considera un factor importante para asegurar mejores niveles de articulación con el secundario.

<sup>15</sup> Para ampliar véase Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *ORIENTACIONES SOCIOPEAGÓGICAS para la construcción de una propuesta institucional de RETENCIÓN e INCLUSIÓN con CALIDAD para el NIVEL SECUNDARIO*. Córdoba, Argentina: autor

<sup>16</sup> Con la única excepción de la multidiscapacidad o la discapacidad severa, cuyas necesidades educativas derivadas no podrían ser satisfactoriamente atendidas por la educación común.

### 3.3. Decisiones curriculares

La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes -11/12 y 17/18 años- que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. (Ley 26.206-Art. 29). Esta decisión requiere un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los actores implicados y se plasma en una nueva organización que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia, progreso, promoción y egreso de calidad de todos los adolescentes y jóvenes del país, para lo cual resulta indispensable realizar una propuesta formativa centrada en quienes aprenden desde una perspectiva situada.

- **Para la organización curricular de los saberes en el Ciclo Básico y en el Ciclo Orientado**, se recuperan los campos de formación de presencia generalizada en los diseños curriculares vigentes, y que dotan a las ofertas de un equilibrio acorde con las finalidades de la escolaridad secundaria, al mismo tiempo que garantizan su diferenciación y particularidad:
  - **Campo de Formación General**
  - **Campo de Formación Específica**

El **Campo de Formación General** incluye el saber acordado socialmente como relevante e indispensable. Refiere a los saberes básicos necesarios para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de los adolescentes y jóvenes con la realidad, y también a los que son pilares de instancias formativas posteriores. En cuanto saber validado colectivamente, la formación general requiere de un trabajo de enseñanza integrador de las múltiples facetas del conocimiento, que apele a sus diversas herramientas y aplicaciones, que promueva el desarrollo de todos los aspectos de los sujetos, entre sujetos y en situación. La Formación General constituye el núcleo de formación común de la Educación Secundaria; debe estar presente en todas las propuestas educativas del Nivel e incluirse en los planes de formación de todas y cada una de las orientaciones y modalidades. Comienza en el **Ciclo Básico (CB)**<sup>17</sup> y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el **Ciclo Orientado (CO)**. En este último, la enseñanza en los distintos espacios curriculares que componen la Formación General común, se organizará para abordar -toda vez que sea

posible- temas y problemas relativos a la orientación y/o modalidad de que se trate. Esta Formación, general y común, posibilitará a los estudiantes recorrer las construcciones teóricas y las prácticas de producción de conocimientos propias de la Lengua y la Literatura, la Matemática, las Ciencias Sociales –Historia, Geografía y Economía-, las Ciencias Naturales -Biología, Química y Física-, la Formación Ética y Ciudadana y las Humanidades, la Educación Física, la Educación Tecnológica, la Educación Artística y las Lenguas (clásicas, regionales, de herencia, extranjeras).

El **Campo de Formación Específica** posibilita ampliar la Formación General en el campo de conocimiento propio de la orientación o modalidad, propiciando una mayor cantidad y profundidad de saberes del área que es propia y particular de cada oferta, es decir: acrecentando y especificando -en la medida que cada orientación o modalidad lo admite- la enseñanza de las herramientas de trabajo intelectual y los conocimientos de las disciplinas que la estructuran.<sup>18</sup>

La **propuesta formativa prevé una organización en espacios curriculares**<sup>19</sup>, cuya enseñanza está a cargo de un docente con formación específica. Se presentan con una carga horaria semanal regular, tienen una extensión anual y pueden adoptar diferentes formatos<sup>20</sup>. Se dirigen al grupo curso, es decir, a los estudiantes de un año, organizados en una sección o división, que comparten su desarrollo a lo largo del período de cursada.

<sup>18</sup> Los marcos de referencia para este campo de formación específica serán acordados federalmente y permitirán ajustar la propuesta formativa en su conjunto, toda vez que constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada Orientación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada; detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la Orientación, los criterios de organización curricular específicos y las opciones de formación para la Orientación. En este campo, y teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes ofertas educativas del Nivel, se podrá identificar la *Formación Orientada Específica* y la *Formación Técnico Profesional Específica*.

<sup>19</sup> Un espacio curricular delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período determinado del tiempo escolar, fundamentados en criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros, y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación. Puede adoptar diversos formatos para el tratamiento particular de los saberes, en una determinada organización del tiempo y espacio de trabajo de estudiantes y profesores, de acuerdo con criterios que le dan coherencia interna y la diferencian de otras.

<sup>20</sup> Los *formatos curriculares* hacen referencia a diversos modos o formas de organizar los espacios curriculares de acuerdo con diferentes criterios. En este sentido, son *formatos curriculares*: *Materia, Taller, Proyecto, Laboratorio, Seminario*.

<sup>17</sup> Se adopta como referente curricular a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Tercer Ciclo de EGB/Nivel Medio –acordados federalmente–.

El siguiente **mapa curricular** incluye los espacios curriculares<sup>21</sup> con su denominación y su respectiva carga horaria. Esta propuesta versa sobre la estructura del Ciclo Básico- primeros 3 años del Secundario- común a todas las orientaciones y modalidades.<sup>22</sup>

F O R M A C I O N  G E N E R A L	1º año	Hs C	2º año	Hs C	3º año	Hs C
	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5
	Matemática	5	Matemática	5	Matemática	5
	Ciencias Naturales -Biología-	3	Ciencias Naturales -Química-	3	Física	3
	Ciencias Naturales -Física -	3	Biología	3	Química	3
	Ciencias Sociales - Geografía-	5	Ciencias Sociales - Historia-	5	Geografía	4
	- - -		- - -		Historia	4
	Lengua Extranjera -Inglés -	3	Lengua Extranjera -Inglés-	3	Lengua Extranjera -Inglés-	3
	Educación Artística (*)	3	Educación Artística (*)	3	Educación Artística (*)	3
	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4
	Ciudadanía y Participación	3	Ciudadanía y Participación	3	Formación para la vida y el trabajo	4
	Educación Física	3	Educación Física	3	Educación Física	3
	Total horas semanales	37	Total horas semanales	37	Total horas semanales	41
	<b>Total Espacios</b>	<b>10</b>	<b>Total Espacios</b>	<b>10</b>	<b>Total Espacios</b>	<b>11</b>

(\*) Educación Artística

Cada institución educativa elegirá dos de los siguientes lenguajes: Música, Danza, Teatro y Artes Visuales. Desarrollará uno en Primer Año y otro en Segundo Año. En Tercer Año, el estudiante optará por uno de los dos lenguajes que la institución propuso. Por ejemplo:

Educación Artística: Artes Visuales	3	Educación Artística: Música	3	Educación Artística: Artes Visuales 3hs o Educación Artística: Música 3hs.	3
--	---	--------------------------------	---	---	---

<sup>21</sup> Los componentes de la propuesta - presentación de la estructura de los espacios curriculares y desarrollo de cada uno de ellos -, se presentan en el Apéndice del presente Documento de Trabajo.

<sup>22</sup> Durante el ciclo lectivo 2010, se trabajará participativamente con las instituciones educativas el mapa curricular del Ciclo Orientado.

### 3.4. Alternativas para la enseñanza

La obligatoriedad y masificación de la Educación Secundaria requiere modificar el modelo pedagógico en cuanto a espacios y tiempos, modos de organización del saber y propuesta de trabajo pedagógico, con el fin de recrear un proceso efectivo de enseñanza que incluya a todos los estudiantes. Exige, además, adecuar la organización institucional desde una perspectiva situacional. En este sentido, las diversas alternativas de enseñanza a la vez que ponen en cuestión el modelo único y homogéneo para el quehacer escolar, proponen la reinención del currículum escolar por parte de directivos y docentes a partir de la propia experiencia, así como de la lectura seria y comprometida del contexto social y cultural. Reconocer la necesidad de replantear el modelo educativo así como advertir el valor de prácticas invisibilizadas que se han ido forjando supone, en este aspecto, buscar un punto de encuentro entre tradición e innovación educativa.

Las alternativas para la enseñanza que las instituciones podrán poner en marcha suponen distintos modos de apropiación de los saberes, de organización del trabajo de los profesores, de uso de los recursos y de los ambientes de aprendizaje. Organizar la variedad y la diversidad plantea la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes, en el curso de su recorrido por la escuela, propuestas de enseñanza que:

- estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas;
- demanden que los docentes se organicen de maneras diferentes para enriquecer la enseñanza;
- prevean diversos modo de agrupamiento de los estudiantes;
- transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente de los estudiantes entre sí, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella;
- favorezcan que los estudiantes aprendan a partir de múltiples y diversas prácticas de producción y apropiación de conocimientos;
- sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar;
- planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente.

Las alternativas para la enseñanza tienen la potencialidad, en función de las cualidades planteadas, de modificar tanto el modelo escolar como la organización institucional. Así, es deseable que, sobre la base de la propuesta pedagógica y de organización escolar de la Provincia, una nueva cartografía de la enseñanza pueda plasmarse progresivamente

en cada escuela en función del contexto y que, en todo el territorio, comiencen a instalarse nuevas formas de enseñanza.

### 3.4.1. Selección y articulación de formatos curriculares<sup>23</sup>

La propuesta formativa prevé una organización en espacios curriculares. Seleccionar y articular formatos curriculares es una responsabilidad de las instituciones educativas: un camino concreto para elegir diferentes maneras de abordar los aprendizajes y contenidos. Los objetivos de la Educación Secundaria y, especialmente, las capacidades que orientan la propuesta formativa en la provincia, serán la guía para directivos y docentes a la hora de definir los formatos curriculares.

Al momento de pensar el currículum institucional, los equipos docentes y directivos podrán optar (en el marco de las orientaciones didácticas propuestas por cada espacio curricular) por uno o diferentes combinaciones de los siguientes formatos<sup>24</sup>:

<b>MATERIA / ASIGNATURA</b>	Organización destinada al aprendizaje de un cuerpo significativo de contenidos pertenecientes a uno o más campos del saber, seleccionados, organizados y secuenciados a efectos didácticos. Brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento. El elemento principal lo constituyen las conversaciones guiadas por el docente, apoyadas por recursos pedagógicos tales como textos, pizarrón y medios audiovisuales entre otros.
<b>SEMINARIO</b>	Organización destinada a la profundización de ciertos contenidos curriculares; orientado al estudio autónomo y al desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico, para lo cual generalmente aportan sus conocimientos uno o más expertos, por ejemplo a través de conferencias o paneles <sup>25</sup> .
<b>TALLER</b>	Organización centrada en el <i>hacer</i> , que integra el saber, el convivir, el emprender y el ser, posibilitando la producción de procesos y/o productos. Promueve el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo. Es un formato valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas.

<sup>23</sup> Las sugerencias desarrolladas en este título recuperan experiencias de diferentes escuelas secundarias de la provincia en el marco de sus proyectos educativos relevadas por el Ministerio de Educación.

<sup>24</sup> Para ampliar véase: Zabala, A. (1995) *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Grao; Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (Coords.) (2002) *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall; entre otros.

<sup>25</sup> Si bien el Seminario se recomienda como formato para Ciclo Orientado, no obstante puede adecuarse a espacios de Ciclo Básico.

<b>PROYECTO</b>	<p>Destinado al diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos específicos para cada estudiante o grupo de estudiantes. Los actores involucrados realizan tareas diversas y asumen funciones diferentes, en pro de una meta común, propiciando aprendizajes efectivos sobre la realidad. Pueden abordarse, entre otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Proyectos tecnológicos</i>: elaboración y producción de algún objeto o montaje (una máquina, un audiovisual, un terrario, un huerto escolar, un periódico, etc.), que supone cuatro fases: intención (idea – objetivos); preparación (diseño); ejecución (trabajo – intervención); evaluación (comprobación de la eficacia y validez del producto realizado).</li> <li>• <i>Proyectos de trabajo globales</i>, en los cuales, con el fin de alcanzar conocimiento sobre un tema ha de llevarse a cabo una investigación bibliográfica individual o en pequeños grupos. Suponen: elección de un tema; planificación de la tarea; elaboración de un índice tentativo de los diferentes apartados que tendrá el informe o dossier que se producirá como resultado de la investigación; búsqueda de información; tratamiento de la información (seleccionar lo esencial, clasificar y ordenar la información, arribar a conclusiones, generalizar, plantear nuevas preguntas, etc.); desarrollo de los diferentes apartados del índice; elaboración del dossier de síntesis; evaluación y apertura a nuevas perspectivas para iniciar nuevos proyectos.</li> <li>• <i>Proyectos de investigación (escolar)</i>, en cuyo marco se trabaja a partir de la secuencia problema – hipótesis-validación, con un trabajo de campo. Esto supone: motivación; problemas (explicitación de preguntas); hipótesis (respuestas intuitivas); instrumentos para la búsqueda de información; diseño de la investigación; recogida, selección y clasificación de los datos; conclusiones, generalizaciones; comunicación de los resultados.</li> <li>• <i>Proyectos sociocomunitarios (solidarios/cooperativos)</i>: se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos se prioriza la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares, integradas desde el enfoque de la participación comunitaria, y promueven posibilidades de acción que surgen de la participación social. Este tipo de propuestas incluirán la construcción del problema sobre el que se trabajará, la búsqueda de información y recursos teóricos y prácticos para la acción, la producción de la propuesta de trabajo comunitario, su desarrollo y valoración colectiva. Se inscribirán en la propuesta escolar en forma regular, no necesariamente semanal, y contemplarán jornadas dedicadas exclusivamente al desarrollo de las prácticas sociocomunitarias. Es decir que su inclusión en el proyecto peda-</li> </ul>
-----------------	---



	gógico escolar puede adoptar diferentes formas: un conjunto de horas de desarrollo quincenal, que roten en diferentes días (quincena "a" y quincena "b"); una carga horaria semanal, u otras, combinadas con jornadas previamente destinadas a las salidas que demande el proyecto.
<b>LABORATORIO</b>	Organización destinada, prioritariamente, al aprendizaje de contenidos procedimentales, vinculados, en especial, con los espacios curriculares de Ciencias, Tecnología, Lenguas Extranjeras, entre otros. Está centrado en la realización de experiencias que dan lugar a la formulación de hipótesis, el desarrollo de procesos de demostración, la elaboración de conclusiones y generalizaciones a partir de la obtención de resultados.

Actualizar la propuesta formativa de la Educación Secundaria implica, entonces, un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar, a los fines de potenciar los aprendizajes a partir de un fortalecimiento del vínculo del estudiante con el docente y con el conocimiento, en su contexto. Por ello, con el fin de promover mejoras en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, se propone una organización de cada espacio curricular a través de uno o más de los formatos antes enumerados. Por ejemplo<sup>26</sup>, alternar regularmente el desarrollo de clases bajo el formato de *materia* con *talleres* de producción y/o profundización; o bien el trabajo en aula algunos días de la semana, con el trabajo en *Laboratorio* y/o *Proyecto* en otros días. Otra opción es la organización del proceso bajo el formato de *Proyecto* con la inclusión de *Seminarios*.

Asimismo, se **recomienda** el desarrollo de las siguientes instancias:

- **Jornadas intensivas de producción:** constituyen instancias de trabajo con formato Taller, a cargo de uno o más profesores de la institución que pertenecen al mismo espacio curricular de un curso o ciclo; por ejemplo, docentes de Matemática de todos los cursos del Ciclo Básico; docentes del área Ciencias Naturales: un taller con los docentes de Ciencias Naturales de 1er y 2do año y Biología de 2do año y el otro con los docentes de Física y Química de 3er año; entre otras posibilidades. Pretenden acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes, de modo que les permitan acceder a otros saberes y prácticas de apropiación y producción científica, académica y cultural. Estas jornadas tendrán por contenido el recorte específico que cada equipo docente plantee de aquellas cuestiones, casos, perspectivas o abordajes

del campo de conocimientos que enseñan, definidos para trabajar con los estudiantes. Los talleres previstos se desarrollarán abarcando el horario escolar regular completo, de manera simultánea, de modo que los estudiantes de un mismo año o ciclo, según defina la escuela, puedan elegir cuál de ellos cursarán. Esto implica que en cada taller podrán agruparse estudiantes de distintos cursos / secciones. Las actividades realizadas serán evaluadas y la calificación obtenida se considerará junto a las otras del espacio correspondiente. La institución podrá concretar, durante el ciclo lectivo, una o dos *Jornadas intensivas de producción*; por ejemplo: Taller de lectura académica en el ámbito de los espacios curriculares de Lengua y Literatura; Taller de producción científica en Ciencias Naturales; Taller de producción artística: danza, teatro, música, plástica, desde la Educación Artística.

- **Jornadas de profundización temática:** constituyen instancias de trabajo escolar colectivas en las que los profesores aportan, desde el espacio curricular que enseñan, a la problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea. Priorizan la intencionalidad pedagógica de favorecer la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un hecho, situación o tema del mundo social, cultural, económico y/o político, que sea identificado como problemático o dilemático por la escuela, por la comunidad social local, nacional o mundial. Se inscriben en la propuesta escolar como una serie de Jornadas (entre una y dos por año) durante las cuales docentes y estudiantes trabajan en torno a una pregunta, un problema o un dilema de actualidad o histórico, definido por el equipo de enseñanza al comenzar el año escolar; se trata de una actividad obligatoria, que cada estudiante acredita con la participación. En el desarrollo de cada Jornada, que podrá adoptar diferentes modalidades, los docentes realizan un abordaje específico del tema desde la perspectiva del campo de conocimiento que les es propio. El contacto con fuentes documentales diversas, la participación de personas de la comunidad extraescolar, la lectura de imágenes u obras de arte y la producción en sus distintas posibilidades podrán ser, entre otras, las características de la oferta escolar, durante estas Jornadas. Los estudiantes, en grupos heterogéneos a criterio de los docentes, participarán en las diferentes instancias en circuitos previamente organizados por los profesores. Para el cierre de las Jornadas, el equipo de enseñanza preverá una actividad que permita a los participantes experimentar el conjunto de lo producido durante las mismas (por ejemplo, galería de producciones, panel temático, mesas de debate, plenario).
- **Proyectos de apoyo a las trayectorias escolares:** tiempos y espacios definidos por las escuelas con la intencionalidad pedagógica de brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran, así como acompañar a los grupos para que su escolarización en general y sus aprendizajes en particular, resulten favorables en términos de sus expectativas, particularidades y necesidades.

<sup>26</sup> En la propuesta de cada espacio curricular se formulan algunas orientaciones didácticas que incluyen sugerencias y/o ejemplos acerca de los posibles formatos a adoptar para el desarrollo curricular.

des. Su organización implica el trabajo colectivo de los equipos docentes en base a: identificar los obstáculos que presentan los estudiantes en relación con contenidos específicos y prioritarios; diseñar propuestas alternativas de enseñanza, generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender y asumiendo la responsabilidad institucional por los procesos y los resultados del aprendizaje y promover la reflexión y la promoción de procesos metacognitivos sobre la condición juvenil y la condición estudiantil. Para ello, se diseñan instancias de apoyo a partir de diferentes itinerarios, en función de necesidades, tiempos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante y, a la vez, convocatorias de distinto tipo para tratar temas relativos a la escolarización en general, que preocupan a los estudiantes y a los docentes, que se destaquen por su incidencia en el aprendizaje y sean relevantes para un grupo clase en particular. Por ejemplo, una secuencia combinada de instancias informativas y formativas sobre estrategias de estudio, foros juveniles de reflexión grupal sobre temas predefinidos, con jornadas que enriquezcan una convivencia favorable al aprendizaje, entre otras.

El avance en los acuerdos sobre los formatos a adoptar y los criterios de organización que éstos implican, deben partir del convencimiento de que resulta imprescindible inscribir las variaciones que se produzcan en el proyecto curricular de la institución, en modificaciones sustantivas y profundas de la experiencia formativa que el mismo ofrece. En esta tarea puede resultar interesante contemplar que a nivel institucional se asegure la variedad de formatos a nivel de cursos.

### 3.5. Sentidos de la evaluación

El tema de la evaluación, es históricamente conocido por la preocupación que genera en los actores de la escena pedagógica y su impacto en las prácticas socioeducativas. Sin embargo, creemos que otras miradas y construcciones son posibles, si se la asume como una cuestión institucional.

En este sentido, se parte de una definición genérica de evaluación, recopilando algunas ideas generales que presenta la literatura sobre el tema (Genishi, 1992; Nevo, 1997; Santos Guerra, 2000; Ravela, 2003; Brailovsky, 2004 -entre muchos otros-). Podrían así sintetizarse ocho elementos que definen una práctica de evaluación:

1. Un aspecto muy bien definido de la realidad que es elegido y caracterizado como **objeto de la evaluación**.
2. Un cuerpo de **evidencias** a partir del cual se obtiene información evaluable sobre ese objeto.

3. Algún tipo de **práctica indagatoria o problematizadora de la realidad**, como la observación, la situación experimental o el análisis de documentos.
4. Una **comparación** entre esas evidencias y un marco de referencia, o bien un **análisis comprensivo** de las mismas.
5. Un marco de referencia, denominado "**referente**", que establece previamente los criterios según/desde los cuales se comparan las evidencias, o bien un **marco teórico** que sustente el análisis comprensivo.<sup>27</sup>
6. Una **valoración** y unas **conclusiones** elaboradas por un evaluador idóneo a partir de lo actuado.
7. Unas **decisiones** que se toman acerca del objeto evaluado, que pueden ser de "alto impacto" (por ejemplo, repetir el año) o de "bajo impacto" (por ejemplo, reformular estrategias y tiempos en la enseñanza).
8. Un **modo de comunicar** esta valoración y conclusiones a los distintos actores implicados, especialmente estudiantes y familias.

En definitiva, la evaluación no es una cuestión exclusivamente instrumental sino que incluye la perspectiva política y ética (Santos Guerra, 2000). En palabras de Álvarez Méndez (2008), la evaluación está llamada a ponerse al servicio de sus protagonistas, basarse en el consenso /acuerdo de criterios y sentidos, ser un ejercicio transparente, formar parte de un continuum; a no atomizarse, ser procesal e integrada, conservar siempre su esencia formativa, motivadora, orientadora, preocuparse por aplicar técnicas de triangulación – esto es, no basarse en una única mirada- asumir y exigir la responsabilidad de cada una de las partes involucradas, orientarse a la comprensión y al aprendizaje, y no al examen, centrarse en la forma en que el adolescente/joven aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.

Al momento de avanzar en definiciones institucionales en torno a la evaluación, resulta indispensable reconocer que los referentes en primera instancia son las capacidades que pueden desarrollarse a partir del trabajo con los contenidos del Diseño para el logro de los aprendizajes identificados como prioritarios. Es éste el sentido en el que será necesario trabajar para establecer los acuerdos institucionales: es decir, se trata de poder identificar para cada espacio curricular aquellos logros más directamente vinculados con avances en el desarrollo de las capacidades.

---

<sup>27</sup> Nótese que los puntos 4 y 5 ofrecen dos conjuntos de sentidos, que conducen a concepciones levemente disímiles de la evaluación, según ésta proceda comparando a partir de evidencias o analizando comprensivamente a partir de prácticas problematizadoras de la realidad. No es el objetivo de este documento ahondar en esta distinción, pero vale al menos su formulación, para llamar la atención sobre esas diferencias, en tanto instancias que abren posibilidades.

**Para la evaluación de los aprendizajes**, será importante, entonces, tener en cuenta<sup>28</sup>:

- Que la evaluación ha de configurarse a través de tareas que no descontextualicen los conocimientos, brinden tiempo y posibilidad de exploraciones, admitan múltiples vías de solución...
- Que los criterios de evaluación habrán de atender coherentemente a las adecuaciones curriculares que haya sido necesario realizar.
- Que ninguna evaluación será *auténtica* si no toma en cuenta que el aprendizaje no es una empresa individual y solitaria, sino una tarea compartida, en la que se involucran, cooperativamente, estudiantes, docentes y también las familias y otros adultos significativos de la comunidad. Una tarea en la cual inciden, además, el entorno y los recursos e instrumentos que están a disposición.
- Que el sentido de la evaluación ha de fundarse en el seguimiento de los logros progresivos de los estudiantes y no en la mera comprobación (o sanción) de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Sólo así será posible asumir el proceso de enseñanza y de aprendizaje como instancia para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos.
- Que la evaluación ha de permitir a los estudiantes advertir sus dificultades y sus logros y, al mismo tiempo, alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de avance y mejora. Para ello, es necesario que los procesos de evaluación sean concebidos de manera que puedan constituir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje, que promuevan en los estudiantes deseos de superación y, en los docentes, la revisión y la correspondiente reformulación y/o consolidación de las prácticas.
- Que, en tanto el aprendizaje es siempre contextualizado y diferente según el individuo, no cabe pensar la evaluación desde una perspectiva homogeneizadora.
- Que, dada la importancia de la actividad metacognitiva en el efectivo desarrollo de capacidades, la evaluación también ha de orientarse a valorar la progresiva toma de conciencia del estudiante acerca de sus "modos" de afrontar y resolver situaciones nuevas; los avances en las estrategias de monitoreo, autorregulación y autocorrección; la adquisición de autonomía.
- Que es fundamental que – en una situación de evaluación- exista en los estudiantes una conciencia explícita de los objetivos que la orientan y puedan participar de la determinación de lo que se espera que ellos estén en condiciones de *saber y poder*

*hacer*. Esta condición contribuye a que se satisfaga la necesidad de que el estudiante otorgue *sentido* a la tarea y, consecuentemente, se involucre en ella, como participante y no como objeto. Que al momento de decidir *qué* evaluar la premisa ha de ser: los verdaderos aprendizajes que la escuela ha de asegurar que los estudiantes adquieran no son aquéllos vinculados con conocimientos puntuales, de corta duración, sino los más significativos, funcionales e innovadores

**Para la evaluación de la enseñanza**, será fundamental:

- Diseñar dispositivos de seguimiento y evaluación de las prácticas docentes que faciliten la toma de decisiones.
- Sistematizar acciones que ofrezcan la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas docentes, a fin de identificar y discutir fortalezas y debilidades.
- Desarrollar estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas del aula.
- Recibir observaciones y retroalimentación de otros colegas durante el desarrollo de la clase.
- Valorar el impacto de los resultados de las innovaciones implementadas.

En síntesis, desde un enfoque de enseñanza para el desarrollo de capacidades, el desafío radica en considerar el error o las debilidades que se hayan detectado como punto de partida para la corrección y mejora; en entender la evaluación desde una perspectiva holística, que permita dar cuenta de los procesos de apropiación de saberes por parte de los estudiantes y de los logros alcanzados hasta un cierto momento, pero también de las condiciones en que se produjo el proceso mismo de enseñanza, sus aciertos y errores, la necesidad de ratificar o rectificar ciertos rumbos, y sus efectos.

<sup>28</sup> Las sugerencias que se presentan a continuación han sido tomadas de *Documento 0. Capacidades fundamentales*, de la serie *Documentos para el Desarrollo de Capacidades en Educación Obligatoria*, producido por el Área de Gestión Curricular de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, material actualmente en proceso de edición.

Para ello, es necesario revisar los dispositivos de evaluación generalizados, estableciendo pautas de trabajo con los estudiantes sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente y revisión crítica de los procesos de enseñanza.

Alcanzar la exigencia en los procesos de enseñanza desde una política educativa inclusiva, significa poner el centro en el cuidado de los jóvenes y poner a su disposición lo mejor que la escuela puede dar, crear condiciones para que los estudiantes se expresen, esperar lo mejor que ellos tienen, encauzar y trabajar sobre aquello que aún no han logrado consolidar como aprendizajes.

En este sentido, bajar la exigencia podría significar, a la luz de la interpretación de adolescentes y jóvenes, no pensar en ellos, no esperar nada de ellos, desconocerlos en sus propias posibilidades. Por el contrario, lo que se propone es un delicado equilibrio entre entrega, exigencia y espera, lo que supone un compromiso ético de los involucrados en el proceso de evaluación.<sup>29</sup>

La evaluación constituye una cuestión muy discutida, pero insuficientemente saldada en el ámbito escolar. Una propuesta de organización institucional de la enseñanza que requiere analizar cuáles son los supuestos sobre el éxito o fracaso escolar, la función de la escuela, la concepción de estudiante y de docente que sostienen las prácticas evaluativas más habituales, invita a pensar y activar otros modos posibles que aporten productivamente a las trayectorias escolares de los estudiantes.

### 3.6. Sobre el trabajo de docentes, directivos y supervisores

La planificación de la organización institucional y de la enseñanza supone un proceso abierto a las necesidades del entorno y, fundamentalmente, de su desarrollo, con objetivos, propósitos y metas a mediano y largo plazo, cuyo contenido y alcance merecen ser evaluados de manera permanente.

La propuesta de enseñanza de la institución constituye la esencia del *hacer educativo*, en torno al cual se organiza el accionar institucional en su multidimensionalidad, dando cuenta de problemas, prioridades y soluciones alternativas, como así también de ajustes, modificaciones y adaptaciones que posibilitan la construcción permanente, coherente y precisa de sentidos alrededor de las necesidades, los intereses y las posibilidades de los estudiantes y sus familias, de los docentes y los directivos.

En el proceso de especificación institucional del diseño curricular el propósito es garantizar la coherencia y continuidad de la propuesta educativa, mediante una elaboración colectiva, realizada en el propio contexto. Si al reflexionar se comprende que el proceso es la ocasión para consensuar el currículum más apropiado y construir conocimiento sobre lo que acontece en las prácticas educativas, entonces el trabajo demandará la participación del conjunto del equipo docente, con el fin de acordar: enfoques teórico – metodológicos, propósitos y contenidos, distribución y uso de los espacios y tiempos escolares, estrategias de enseñanza y evaluación. Cualquiera sea la lógica que se adopte –deductiva, inductiva o combinada–, siempre supone un proceso de toma de decisión en situación, sin olvidar el carácter prescriptivo del Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) que limita<sup>30</sup>, pero también habilita y establece un nuevo lugar para el desarrollo profesional de los docentes, al hacer explícitos los fundamentos de cada una de sus decisiones (Terigi, 1999).

Desde esta perspectiva, se reconoce a los docentes como figuras centrales de la actividad curricular institucional, en tanto son los que la diseñan, la llevan a cabo y la evalúan. Son ellos quienes tienen que asumir las consecuencias de un proceso de toma de decisiones que, en todos los casos, los implica y afecta y de cuya organización en la escuela y de los resultados que se obtengan va a ser, en última instancia, co-responsables. El importante papel atribuido a los equipos docentes en la elaboración de las planificaciones y desarrollos didácticos, deriva de la consideración de que la mayor funcionalidad de éstos requiere que sean asumidos colectivamente y que haya un grado elevado de reflexión y comprensión de los mismos.

<sup>29</sup> Las precisiones referidas al Régimen de evaluación, calificación, promoción y acreditación serán especificadas por Resolución de la Dirección de Nivel.

<sup>30</sup> El carácter prescriptivo emana del derecho de los sujetos al currículum común, puesto que éste posibilita el acceso igualitario a los conocimientos socialmente significativos y pertinentes; conocimientos que si fueran seleccionados a partir de criterios particulares podrían llevar a la profundización de la fragmentación y la desigualdad educativa.

Será el directivo, en su rol de líder, quien organice y dinamice acertadamente al equipo docente, de forma que se cohesione y sea productivo. Debe tomar la iniciativa e impulsar las de los docentes y gestionar/facilitar los recursos y la orientación necesarios. Esto supone acompañar la tarea del docente, promover en él una mirada reflexiva sobre la propia práctica y la posibilidad de producir mejoras en ella. Se sugiere entonces:

- Promover la reflexión acerca de los sentidos de la Educación Secundaria en los contextos actuales y el grado de responsabilidad que debería asumir cada actor institucional.
- Coordinar el análisis y la discusión de las prescripciones curriculares (DCJ).
- Habilitar espacios para pensar junto a sus pares, los docentes y otros profesionales, sobre la enseñanza y la evaluación.
- Acompañar y apoyar el trabajo de los docentes en torno a la enseñanza.
- Orientar y colaborar en la tarea de planificación de situaciones de enseñanza, el registro de las experiencias y su socialización al equipo docente.
- Compartir con sus docentes experiencias y registros (escritos, fotográficos o filmicos) de las diversas prácticas.
- Recuperar los principios / acuerdos logrados por el equipo docente y valorar su presencia en las prácticas cotidianas.
- Gestionar acciones de capacitación y/o asistencia institucional a partir del registro de inquietudes y dudas derivadas del trabajo en equipo.
- Observar a los estudiantes y evaluar a los docentes durante el desarrollo de la propuesta formativa.
- Promover la autoevaluación, a partir del análisis de la práctica docente, de las planificaciones y de la información sobre los estudiantes que se ha registrado.
- Fortalecer los vínculos con las familias y la comunidad.
- Generar lazos y conexiones entre la tarea de cada uno de los docentes y los proyectos de la escuela, teniendo como marco de referencia el proyecto educativo.

En este sentido, también es clave el rol de los supervisores, como responsables del desarrollo local de la política educativa, en cuanto a facilitar y promover el conocimiento del DCJ por parte de los equipos directivos y docentes que estén a cargo de los procesos institucionales de especificación curricular en las escuelas de su jurisdicción. El supervisor constituye un verdadero articulador entre el macrosistema - Estado, Ministerio, políticas estatales - y las instituciones educativas, los sujetos que las integran y los procesos pedagógicos que en éstas se desarrollan. Su función supone el ejercicio de una gestión pedagógica que priorice la mirada hacia los estudiantes.

## A MODO DE CIERRE...

Este documento que se ofrece para la consideración y el análisis de los diversos actores del sistema educativo de la Provincia de Córdoba ha sido concebido como el punto de partida de una instancia de diálogo con las instituciones y la comunidad educativa. Los aportes y reflexiones que aquí se esbozan operan sólo como fundamento de una invitación a pensar juntos los caminos para hacer una mejor Educación Secundaria.

Como una ratificación del propósito que ha orientado la elaboración de este Diseño y de la convicción de que no se trata más que de una instancia de un permanente proceso de construcción, se comparten estas reflexiones de César Coll (2006):

*“... en este nuevo marco deberíamos autoprohibirnos formular más propuestas curriculares novedosas que entrañen el concepto de que cada vez que un currículum se construye, se parte de la base de que el anterior era por completo erróneo y hay que partir de cero. No, en realidad el anterior nunca fue erróneo y, además, nunca se parte de cero, aunque a veces se quiera hacer ver que es así.*

*También es verdad que deberíamos ser capaces de sacar los procesos de revisión y actualización curriculares de la arena de la gestión y el enfrentamiento políticos y plantear lo que es la revisión curricular como si fuera una descalificación de la anterior. Ésa es la manera de hacerlo: por bueno que sea el currículum que proponemos—y lo es, o no lo propondríamos—, estamos seguros de que en cinco años ya no lo será. Por consiguiente, cada cinco años, sea quien sea el encargado, deberá comprometerse, mediante un procedimiento establecido, pactado y organizado con anterioridad, a proceder poco a poco, sin efectuar cambios radicales, a la revisión y actualización del currículum. ...”* (p.76).

En este proceso de elaboración curricular, ante el exceso de estipular una línea uniformizante y el defecto de no enunciar un horizonte compartido, se aspira a haber encontrado un equilibrio al ofrecer, al mismo tiempo, propuestas con un buen margen de autonomía y con claras orientaciones. Prescribir sin dejar de acompañar los procesos de especificación curricular según los contextos y grupos, recupera la responsabilidad del Estado por la igualdad y calidad de los procesos y resultados de aprendizaje.

Al mismo tiempo, brindar nuevos elementos para percibir la textura del currículum en tanto construcción histórica, política y pedagógica - a diferencia de las aproximaciones que tienden a concebirlo exclusivamente desde la perspectiva de su formato en tanto plan de estudio o programación- subraya el papel de las instituciones e invita a profesores, directores y supervisores a reponer la centralidad de los saberes en el quehacer escolar.

## Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. L. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Angulo, J.F. y Blanco, N. (coord) (2000). *Teoría y desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas. En *Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional*. Vol. IV, 2 (14). Bogotá
- Bourdieu, P. (1990) La juventud no es más que una palabra. En Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo
- Bourdieu, P. (1991) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (1999). Espíritu de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. En Bourdieu, P. *Razones prácticas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Braslavsky, C. (1.999) *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Ediciones Santillana Aula XXI)
- Bruner, J. (1988). La teoría del desarrollo como cultura. En Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Caldeiro, G. *Orientación Escolar y tutoría* [en línea]. Disponible en: <http://educacion.idoneos.com/index.php/355333> consultado 10/02/08.
- Casanova, M. A. (2010). Supervisión, evaluación y calidad educativas. En Ferreyra, H. (edit.). *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate* (en prensa). Bogotá, Colombia: Editorial de la Universidad Santo Tomás.
- Coll, C. (1986). Los niveles de concreción del diseño curricular. En *Cuadernos de Pedagogía* (139) pp.23-30. Disponible en versión digital en [www.cuadernosdepedagogia.com](http://www.cuadernosdepedagogia.com)
- Coll, C. (2006). Lo básico en la Educación Básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículum de Educación Básica. En *Transatlántica de educación*, 1 (1). 69-78. México: Santillana
- Connel, R. (1997). *Escuelas y Justicia social*. Madrid: Morata
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona, España: Octaedro
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Dussel, I. y otros. (2008). *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique
- Ferreyra, H. (edit.) (2010) *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate* (en prensa). Bogotá, Colombia: Editorial de la Universidad Santo Tomás.
- Ferreyra, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata
- Jacinto, Cl. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la Educación Secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE- Santillana
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- Kit, I., Alen, B. y Terigi, F. (1998). *Propuesta pedagógica institucional. Plan Social Educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Lankshear, C., Snyder, I. y Green, B. (2000). *Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools*, Sydney, Australia: Allen & Unwin
- Lascano, A. (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización. En Carli, S. (comp.). *De la familia a la escuela*. Buenos Aires: Santillana
- Levi, G. y Schmitt, J. (1996). *Historia de los jóvenes*. Tomos I y II. Madrid: Santillana/Taurus.
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos- Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008). *CUERPO Y SEXUALIDADES EN LA ESCUELA. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós
- Orlick, T. (1995). *Libres para cooperar, libres para crear* (2da edic.). Barcelona: Paidotribo
- Peretti, G. y otros (2000). Material de Trabajo del Programa de Asistencia Socio – Pedagógica: "Componente: Proyecto Curricular Institucional". Córdoba, Argentina: Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Media y Superior (D.E.M.y.S.)
- Pozner P. (coord.) (2006). *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua*. México, DF: DGOSE-OEI, AFSEDF.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (direc.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Raiter, A. (1995) *Lenguaje en uso: enfoque socializador* Buenos Aires: AZ Editora.
- Riviére, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós
- Romero, C. (comp.) (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Buenos Aires: Aique
- Santos Guerra, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal

## Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo
- Sessano, P., Telias, A. y Ayuso, L. (2006). Debates y reflexiones acerca de los saberes del trabajo ferroviario. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "Habitar la escuela: Producciones, encuentros y conflictos". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). La Plata, Buenos Aires, Argentina
- Siede, I. (2005). Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela. Entrevista. En *Revista La Educación en nuestras manos*, 73. Buenos Aires: SUTIBA. Recuperado el 2 de diciembre de 2009, de [www.sutiba.org.ar/index.php?r=1869](http://www.sutiba.org.ar/index.php?r=1869)
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI/Unesco
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana
- Torres, R. M (2005 ). *12 tesis para el cambio educativo: justicia educativa y justicia económica*. Madrid: Fe y Alegría
- Urresti, M. (1999). Cambios de escenarios sociales. Experiencia juvenil urbana y escuela. En Tenti Fanfani (comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF/Losada
- Urresti, M. (2008). *Ciber-culturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía
- Vitarelli, M. y Tessio Conca, A. (comps.) (2009) *Juventud y educación. Aportes de la investigación y perspectivas de acción*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Gobierno de Córdoba Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior (2008). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. Córdoba: Autor
- Gobierno de Córdoba Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009). *Diseño Curricular Educación Inicial*. Córdoba: Autor
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *ORIENTACIONES SOCIOPEAGÓGICAS para la construcción de una propuesta institucional de RETENCIÓN e INCLUSIÓN con CALIDAD para el NIVEL SECUNDARIO*. Córdoba, Argentina: autor
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2008) Documento: *Educación Ambiental*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2008) Documento: *Educación Sexual Integral*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2008) Documento: *Educación Vial*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2009) Documento: *Familia, Escuela y Comunidad*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación, Obras y Servicio Público, Ciencia y Tecnología y Secretaría de Ambiente (2009) Documento: *El agua, un recurso vital*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2009) Documento: *Lineamientos Educación Cooperativa y Mutual*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Cultura y Educación. (2007). *Marco General de Política Curricular*. Buenos Aires: Autor
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Buenos Aires: Autor
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de [www.docentesentrieranos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc](http://www.docentesentrieranos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc)
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2010, de [www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE\\_MC2009\\_Taller\\_OyEA\\_1vPreliminar.pdf](http://www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Taller_OyEA_1vPreliminar.pdf)
- México. Secretaría de Educación Pública (2006). *Programa de Transformación de la Educación Secundaria*. México, D.F: Autor.

### Documentos

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios EGB3/Nivel Medio*. Buenos Aires: Autor
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *Serie Igualdad, Inclusión y Trayectoria Escolar*. Buenos Aires: Programa Nacional de Inclusión Educativa "Volver a la Escuela" y Programa Integral para la Igualdad Educativa PIIE
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997 a). *Ciclo Básico Unificado: C.B.U. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor;
- Gobierno de Córdoba Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997 b). *Diseño Curricular Ciclo de Especialización*. Córdoba: Autor



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA  
Dirección de Planeamiento e Información Educativa**

**EQUIPO DE TRABAJO**

Peretti, Gabriela (Coordinación) Rimondino, Rubén y Vidales, Silvia (Asistentes de Coordinación). Barcelona, María Cecilia; Berberian, Ricardo; Blank, Ingrid; Bono, Laura; Bosio, Roberto; Bussoli, Silvia; Gordillo, Paula; Kowadlo, Marta; La Torre, Viviana; Marino, Nélida; Martín, Soledad; Molinolo, Sandra; Paolantonio, Santiago; Rimondino Rubén; Romero, Patricia; Ruffinatto, Patricia; Sessa, Daniel; Stricker, Gustavo; Vidales, Silvia.

**PROCESO DE CONSULTA Y RECEPCIÓN DE APORTES**

**Relevamiento de documentos, demandas y experiencias socioeducativas**

- Documentos consultados:

- a) Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). Ciclo Básico Unificado: *C.B.U. Propuesta Curricular*. Córdoba, Argentina: Autor.
- b) Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Diseño Curricular Ciclo de Especialización*. Córdoba: Autor.
- c) Estudio de Impacto 'Escuela para Jóvenes' (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2008).
- d) Estudio de Evaluación y Seguimiento Programa 'Escuela Centro de Cambio-Nivel Secundario' (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009).
- e) Informe 1: Discusión de la Educación Secundaria: Síntesis de la consulta-Córdoba (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009).
- f) Informe 2: Problemas y propuestas en el marco de las Investigaciones (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009).

-Congreso de Buenas Prácticas (abril de 2008-2009): se presentaron 72 experiencias de trabajos realizados en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba.

-Experiencias de diseños curriculares institucionales en el marco de Proyecto Escuela para Jóvenes (7 siete)

-Sistematización de Proyectos Escolares de Retención e Inclusión (Área de Políticas Socioeducativas-Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa-ME.Córdoba).

**Recepción de aportes de académicos y especialistas**

Dussel, Inés; Finocchio, Silvia; Gvirtz, Silvina; Luque, Mónica; Pozner, Pilar; Siede, Isabelino; Urresti, Marcelo.

**Instancias de validación de la propuesta con supervisores, directivos, docentes, especialistas y técnicos:**

Alegre, Yazmine; Agrassar, Mónica; Barbero, Claudio; Bahamonde, Nora; Bazán, Hector; Bima, Hugo; Blanas de Marengo, Georgia; Bubenick, Héctor; Bulwik, Marta; Caelles Arán, Susana; Catibiel, Alejandra; Ceballos, Marta; Chemello, Graciela; Ciafardo, Mariel; Ciria, Marta; Cortés, Mariana; Cresta, Cecilia; Crippa, Ana Lía; Cwi, Mario; Danguisse, José Luis; Dibastiano, Adrián; Dolfi, María T.; Domínguez, I.M. Belén; Dorado, Mónica; Eberle, Jacinta; Echezarreta, Claudia; Elías, Silvia; Estevez, Mariana; Fauda, Agustín; Ferreyra Horacio; Firmani, Julio; Fontana, Marta; Forn, Alejandra; Gaitán Marasso, Graciela; Gallo, Griselda; García, Paulo; Gurevich, Raquel; Gubiani, Silvia; Heredia, Gladys; Larrovere, Cecilia; Lopez Luque, Susana; Lopez Molina, Eduardo; Maine, Claudia; Marpegán, Carlos; Martinto, María del Carmen; Masine, Beatriz; Menchi, Fernando; Méndez, Claudia; Millen, Diana M.; Moreno, Adriana; Olmos, Alicia; Orta Klein, Silvina; Otondo, Ana; Pasut, Marta; Pecini, Celia; Pedraza, Graciela; Regali, Enzo; Rodríguez, Mariana; Rodríguez, Rosa María Jimena; Salgueiro, Alejandra; Sandrone, Doly; Saracho Cornet, Carmen; Scaltritti, Mabel; Sota, Eduardo; Suarez, María del Carmen; Tracz, Cristina.; Utrera, Analía; Tignanelli, Horacio; Varela, Lía; Vidal, Edelmira; Vizca, Lila.

***Direcciones Generales y Equipos y Programas de la Subsecretaría que colaboraron:***

Dirección General de Educación Media - Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional - Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza - Dirección de Regímenes Especiales-Subdirección de Educación Física - Dirección General de Educación Superior - Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: Cooperativismo y Mutualismo Educativo - Educación Ambiental - Educación Sexual - Convivencia Escolar - Información y Estadísticas Educativas - Investigación Educativa - Evaluación de la Calidad - Evaluación Institucional - Plan Provincial de Lectura - Centro de Capacitación y Recursos TIC - Políticas Socio-Educativas de Nivel Secundario - Políticas Socio-Educativas Área Educación Rural - Red Provincial de Formación Docente - Escuela para Jóvenes - Equipos Profesionales de Apoyo Escolar.

***Se agradece la colaboración brindada por el Ministerio de Educación de la Nación- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente: Coordinación de Áreas Curriculares y Coordinación de Educación Artística***

**Corrección de estilo:** Alegre, Yazmine; Calle, Leandro; Casas, Alejandra; Vidales, Silvia.

**Diseño:** Arbez, Andrea; Barbero, Claudio; Gubiani, Silvia; Trocillo, Luciana; Héctor Romanini.