

MARCO CURRICULAR común





Martín Llaryora | Gobernador

Myrian Prunotto | Vicegobernadora

Horacio Ademar Ferreyra | Ministro de Educación

Luis Sebastián Franchi | Secretario de Educación

Martín Gigena | Subsecretario de Coordinación Educativa

Gabriela Cristina Peretti | Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación

Nora Esther Bedano | Secretaria de Coordinación Territorial

Claudia Amelia Maine | Subsecretaria de Fortalecimiento Institucional

Lucía Escalera | Subsecretaria de Administración

Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación | Gabriela Peretti

Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional | Natalia González

Marco Curricular Común. *Versión en consulta 2025*

Cómo citar este material:

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional (2025). Marco Curricular Común. Córdoba, Argentina: Autor.

Equipo de producción · Currículum Córdoba

Coordinación general: Natalia González

Coordinación pedagógica: Cecilia Cresta

Colaboradores del equipo técnico curricular: Renzo Aghemo, Valeria Barzola, Jimena Castillo, Gisela Garziera, Paula Gordillo y Sofía López

Corrección literaria: María Celeste Aichino

Gestión y producción de materiales educativos: Carolina Cena y Julieta Moreno

Diseño gráfico y editorial: Carolina Cena y Julieta Moreno

Ilustraciones: Claudia Espinoza

MARCO

CURRICULAR

común



Índice

Palabras del Ministro de Educación de la provincia de Córdoba	05
I. Un Marco Curricular Común para la Provincia de Córdoba	07
I.a. Puntos de partida para un marco curricular común	08
I.b. Renovación y transformaciones para enriquecer la enseñanza y atender a las demandas de nuestro tiempo	09
II. Hacia un Currículum que promueva la enseñanza y los aprendizajes a lo largo de toda la trayectoria escolar	10
II.a. Encuadre político pedagógico	10
II.b. Dimensiones formativas comunes	12
II.c. Componentes que se integran para renovar la propuesta pedagógica	17
III. Estructura y organización interna del currículum provincial	19
III.a. Aprendizajes y contenidos curriculares	20
III.b. Capacidades fundamentales en desarrollo	20
III.c. Temáticas complejas del mundo contemporáneo	21
III.d. El currículum provincial: un proyecto formativo que integra saberes	23
III.e. Progresiones de aprendizaje en la propuesta curricular provincial	24
IV. Acerca de la enseñanza: entre currículum acordado y el currículum aprendido	26

Palabras del Sr. Ministro de Educación de la provincia de Córdoba

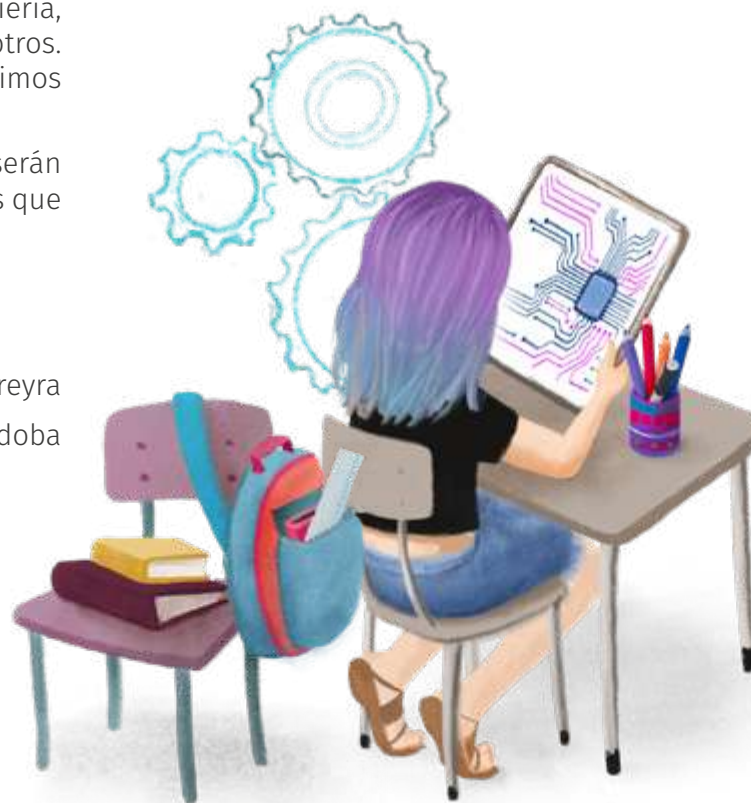
En el Plan de desarrollo educativo provincial 2024-2027 con proyección 2033 del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba partimos del hacer cotidiano de la escuela cordobesa como valor convocante para renovar esfuerzos y sueños, fortalecer y mejorar el cumplimiento de las finalidades formativas del sistema educativo. Para ello, nuestro principal propósito es *consolidar los logros del presente y encauzar las transformaciones que demanda el modelo educativo cordobés*; una invitación a distinguir las notas identitarias y, en simultáneo, habilitar, prospectivamente, las revisiones que surjan de una atenta mirada a los requerimientos epocales a nivel provincial, regional y local así como al contexto nacional e internacional.

En ese marco, optamos por iniciar el trabajo de revisión apelando al valioso saber que, como comunidad educativa provincial, vamos conformando en torno a la educación de las nuevas generaciones. Nos interesó contar con los aportes de todos –estudiantes, familias, ciudadanos en general, entidades no gubernamentales, empresas, docentes, instituciones educativas, entidades académicas, universidades, sindicatos– y por ello habilitamos la “*Consulta Provincial 2024: Diálogo educativo: construyendo la educación en Córdoba. ¿Qué, cómo, cuándo y dónde aprender y enseñar? Consolidar logros y realizar las transformaciones necesarias.*” La generosa participación de toda la comunidad educativa provincial en la consulta nos brindó importante información de base, sobre la cual fue posible gestar la nueva etapa que este Marco Curricular inaugura.

En esta oportunidad, entonces, los invitamos a transitar juntos un tiempo de renovación pedagógica curricular para todos los niveles obligatorios y modalidades del sistema, orientado a lograr aprendizajes con sentido a lo largo de toda la vida. Juntos trabajaremos –desde la gestión ministerial y desde cada institución educativa y cada aula–, en diálogo con la comunidad, para “TransFORMAR@Cba” desde la perspectiva del desarrollo de capacidades y enfoques actualizados, como la pedagogía de la comprensión, STEAM ampliado (que vincula Ciencias, Tecnologías, Ingeniería, Artes y Matemática), Educación para el Desarrollo Sostenible, entre otros. Estamos comprometidos con el derecho a la educación y por eso decimos que, en Córdoba, los aprendizajes importan.

Con nuestro compromiso y profesionalidad, los próximos años serán tiempos de promover políticas educativas situadas y contextualizadas que amplíen e innoven la educación provincial.

Horacio Ademar Ferreyra
Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba



I. Un Marco Curricular Común para la Provincia de Córdoba

La producción curricular de la provincia de Córdoba registra un vasto conjunto de materiales normativos y de apoyo al trabajo docente, que conforman un rico acervo de antecedentes para la nueva etapa de producción que este Marco Curricular Común (MCC) inaugura.

Se trata de una consistente trama de acuerdos sobre lo que es sustantivo que la educación pública, de gestión estatal y privada, transmita a las nuevas generaciones; sentidos y convicciones sobre los aprendizajes y la enseñanza que conjugan todo lo que la sociedad y las comunidades han aprendido en las últimas décadas. Así, es factible componer una historia curricular provincial en la que, con fundamentos, diagnósticos y énfasis diversos, la normativa acompañó y acompaña procesos de creciente democratización de la educación común y apuesta en forma sostenida a la profesionalización docente. En esta instancia, se parte de valorar y reconocer ese proceso y los grandes hitos que, en materia de currículum, acompañaron la expansión, democratización y mejora de la educación pública provincial en las últimas décadas (ver Anexo I).

Nuestra provincia registra un proceso histórico de configuración de producciones curriculares que, con mayor o menor continuidad de sentidos pedagógicos, expone la persistente vigencia de esa conversación pública sobre qué enseñar en las escuelas, por qué y para qué, cómo, cuándo. Hay un acervo curricular que sienta las bases de la educación en la Provincia y nutre los actuales requerimientos de renovación y transformaciones.

En el presente, la educación pública sigue convocando la atención de la sociedad y del Estado. La escuela es interpelada y el currículum –en particular– también, en una coyuntura social, histórica, económica y política particular. Un contexto en el que la degradación ambiental se acelera vertiginosamente, las tecnologías revolucionan todas las esferas de la vida

humana, y generan oportunidades e incertidumbres respecto a las características que tiene y tendrá la vida cotidiana en el futuro; la composición de fuerzas geopolíticas es inestable, crecen la desigualdad y las demandas de reconocimiento de las diversidades socioculturales; los vínculos entre las personas se encuentran profundamente conmovidos; y nuevas formas de ser y estar en sociedad se abren paso en un universo de posibilidades y diversidades sin límites identificables: el presente es desafiante y el porvenir, tan promisorio como incierto.

En este contexto, para el tiempo por venir, asumiendo la configuración actual del sistema educativo y desde su rica historia curricular, la Provincia de Córdoba reafirma su tradición participativa y considera oportuno abrir nuevamente diálogo público acerca del currículum.

Para hacerlo, desde el [*Plan de Desarrollo Educativo Provincial \(2024-2027 con proyección 2033\)*](#) se incorporan a la agenda pública una consulta curricular amplia y participativa, como así también un trabajo de producción posterior, enmarcados en una política definida para consolidar los logros del presente y encauzar las transformaciones necesarias. *Una invitación a distinguir las notas identitarias del modelo educativo provincial y, en simultáneo, habilitar, prospectivamente, las revisiones que se requieren mediante el intercambio participativo con diversos actores, donde las voces y las miradas de las comunidades educativas y de la sociedad cordobesa en general nos permitan tomar decisiones de gobierno argumentadas y contextualizadas* (Ministerio de Educación Córdoba. Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2017:3).

I.a. Puntos de partida para un marco curricular común

En esta instancia, se asume un trabajo de producción curricular provincial para el conjunto de la escolaridad de los/as cordobeses toda vez que atiende a los aprendizajes y la enseñanza en los diferentes niveles –Inicial, Primario, Secundario– planteados como una continuidad, en sus diversas modalidades, nutriendo las trayectorias escolares de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as.

La conformación actual del sistema educativo posibilita y exige pensar el conjunto del trayecto educativo que recorre todo/a estudiante como un único y singular proceso continuo de oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Por ello, la propuesta curricular ha de configurarse para favorecerlo, y se vuelve oportuna la formulación de un Marco Curricular Común (MCC) para toda la educación que se ha planteado como obligatoria¹.

Para la producción de este MCC se analizan las experiencias previas, se asienta en el currículum existente y se proyecta el futuro, desde el siguiente posicionamiento:

- Restituir el sentido convergente y unívoco de educación común y obligatoria ha de complementarse con el reconocimiento de los sentidos específicos y las particularidades de la educación de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as, y la consideración de las potencialidades de la educación que se brinda en las instituciones de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y modalidades, en sus diversos contextos.
- La aspiración que se expresa en el currículum prescripto para la educación común reconoce la conformación plural de nuestra cultura y se propone como movimiento hacia la plena participación educativa y social de todas las comunidades, las familias, las escuelas. En sintonía con la opción democrática, la *justicia curricular* deviene en criterio de revisión de tradiciones de enseñanza y producciones curriculares institucionalizadas.

- La calidad de los acuerdos curriculares provinciales no está determinada por la cantidad de aprendizajes y contenidos incluidos, sino por su criteriosa selección basada en parámetros explícitos y consensuados. Esta selección admite ser revisada y actualizada en cada contexto epocal, sin que esto implique incrementar el conjunto.
- Es oportuno abrir la discusión sobre el lugar que ciertos objetos de enseñanza y propósitos educativos de incorporación reciente a la educación común han ocupado en el currículum –contenidos transversalizados, enfatizados, recomendaciones sobre formatos de enseñanza–, para reubicarlos a partir de las experiencias desarrolladas en las instituciones educativas.
- Se ha de construir un equilibrio superador de las vertientes disciplinares que configuran compartimentos separados al interior del currículum y las perspectivas de integración plena. La enseñanza de saberes clave de corte disciplinar ha de combinarse con articulaciones múltiples y con el abordaje integrado de asuntos y problemas complejos y auténticos, en las instituciones educativas. Esto representa desafíos diferentes para las propuestas curriculares de cada ciclo, nivel y modalidad educativa.
- En tanto normativa escolar, el currículum tensiona las prácticas de enseñanza hacia nuevos horizontes informados desde la esfera de la investigación educativa, al tiempo que reconoce que los procesos de cambio parten de la toma de decisiones curriculares institucionales, informadas desde la esfera de las experiencias educativas comunitarias locales, en curso. Innovación y viabilidad han de dialogar para impulsar transformaciones.
- La forma del currículum, su accesibilidad y la transparencia de sus enunciados para los/as docentes y para las familias son asuntos importantes en su construcción. El currículum tiene sentido en la medida en que los/as profesores/as puedan apropiarse de su contenido, trabajar con él y mejorarlo, en el marco del ejercicio de su profesionalidad, para que todos/as los/as estudiantes aprendan. También cuando la comunidad educativa puede acceder y dialogar con su contenido.

1. Leyes de Educación de la Provincia de Córdoba n.º 9870/10 y n.º 10348/16, en el marco de la Ley de Educación Nacional n.º 26206/06 y la Ley n.º 27045/14.

- Hay una tensión irresoluble en la base de todo currículum: entre lo que se establece para todos/as y las diversidades –de estudiantes, de docentes, de contextos institucionales, entre otras–. Se reconoce la necesidad de dejar espacio para que las variantes necesarias tengan posibilidad de expresarse. Sin embargo, la aspiración a una base común sigue motivando la construcción del currículum provincial, toda vez que se dispone para preservar el derecho igualitario a aprender de todos/as los/as estudiantes.

I.b. Renovación y transformaciones para enriquecer la enseñanza y atender a las demandas de nuestro tiempo

Estos puntos de partida representan los aprendizajes construidos colectivamente en materia curricular y confirman que el presente no es un tiempo inaugural para la Provincia. Así, sobre la base de lo ya logrado mediante las prescripciones y documentos curriculares existentes, se proponen cambios estratégicos que atiendan al análisis de lo que efectivamente ocurre en las aulas, de lo que se mide como resultados de aprendizaje en los operativos de evaluación, de lo que demanda la comunidad educativa consultada², de la consideración detenida de las necesidades formativas que plantea nuestro tiempo. Se trata de un movimiento de *renovación pedagógica curricular en todos los niveles y modalidades del sistema para lograr aprendizajes con sentido a lo largo de toda la vida* (MEC, 2024: 23)³.

2. La Secretaría de Innovación, Desarrollo profesional y tecnologías en educación llevó a cabo, en 2024, el llamado “*Diálogo educativo: construyendo la educación en Córdoba. ¿Qué, cómo, cuándo y dónde aprender y enseñar?*”; un proceso de consulta sobre el currículum, abierto a toda la comunidad educativa. Sus resultados están en la base de la presente construcción.
3. Este Marco Curricular Común orientará las definiciones posteriores para la elaboración de Diseños (para los Niveles educativos) y Propuestas Curriculares (para las modalidades).

En síntesis, en esta etapa se impulsan un conjunto de modificaciones que:

- Articulan e integran las propuestas educativas de los niveles y modalidades educativas del sistema entre sí, sin desdibujar sus especificidades.
- Apuestan por la generación de condiciones para que la comunidad educativa participe y tome decisiones consensuadas y orientadas al bien común de todos y cada uno de quienes se educan.
- Se orientan fundamentalmente a jerarquizar y producir una sinergia coherente de esfuerzos pedagógicos; vinculan el aprendizaje de contenidos y capacidades.
- Integran propósitos educativos que se establecieron como transversales en los diseños y propuestas curriculares, para alojarlos en el currículum, con sentido y pertinencia.
- Profundizan la integración curricular de áreas y disciplinas, al tiempo que actualizan la agenda de temas y problemas contemporáneos cuyo abordaje requiere de los aportes de múltiples campos del saber.
- Parten del currículum desarrollado en las instituciones educativas y plantean nuevos desafíos.
- Se presentan de forma accesible e ilustrativa para posibilitar su comprensión crítica, adaptación y puesta en práctica.
- Valorizan la toma de decisiones curriculares en la escala institucional, por lo que favorecen la autonomía de las instituciones educativas.

En esta línea, la renovación de la propuesta curricular provincial incluirá diversas instancias, acciones y componentes, que llegarán a las instituciones y equipos docentes en sucesivas etapas, para el conjunto de la educación obligatoria.

II. Hacia un currículum que promueva la enseñanza y los aprendizajes durante la trayectoria escolar completa

En tanto acuerdo social, el currículum prescripto conforma una pauta enriquecida para la enseñanza. Por ello, además de definir qué han de aprender los/as estudiantes en cada periodo de escolaridad –en el marco de su educación permanente, que excede la escolaridad obligatoria y se despliega a lo largo de toda la vida–, se explicita a continuación el encuadre político-pedagógico que direcciona la propuesta educativa de la Provincia y las grandes dimensiones formativas del conjunto de la educación obligatoria en sus distintos niveles y modalidades.

II.a. Encuadre político pedagógico

Hay tres opciones pedagógico políticas fundamentales de la propuesta curricular para todos los niveles y modalidades, y para cada institución educativa de la Provincia. Estas son:

- **Igualdad e inclusión educativa**, desde una perspectiva integral de derechos y cuidados
- **Calidad** integral de la experiencia educativa
- **Gestión y profesionalización** docente en la construcción de la escuela posible

En cuanto garante del derecho a la educación de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as, **la igualdad e inclusión educativa** representan complejos desafíos para las instituciones educativas.

Partimos de la igualdad educativa y esto implica, entre muchas otras cuestiones, asegurar a todos/as las mismas oportunidades de acceso, permanencia y egreso de la escolaridad obligatoria, promoviendo el progreso creciente de sus capacidades como personas y ciudadanos/as.

La **inclusión educativa** tensiona ese principio ético-político de la igualdad, en cuanto supone el reconocimiento positivo de las diferencias. Garantizar la igualdad en la diversidad de condiciones socioeconómicas, contextos regionales, capitales culturales familiares, identidades sociales, historias y proyectos de vida, intereses y cronologías de aprendizaje –entre otras diferencias que portan los/as estudiantes–, es el horizonte de una institución educativa inclusiva. Se trata de alojar la diversidad sin poner en riesgo la igualdad, acoger y sostener las múltiples trayectorias reales –personales y colectivas– impidiendo que las desigualdades de origen se transformen en destinos.

Una **institución educativa inclusiva, igualitaria y justa** es aquella que practica una *pedagogía del cuidado*. Educar y cuidar no son opuestos. Una escuela con docentes que cuidan es aquella en donde los vínculos pedagógicos están sostenidos en la escucha, en la habilitación de la palabra, en la contención afectiva, la empatía y la (pre)ocupación por el otro, frente a situaciones de vulneración, dificultades sociofamiliares y subjetivas que ponen en riesgo el crecimiento y el bienestar de sus estudiantes. Estos cuidados no constituyen una tarea extra, sino una parte importante del acto mismo de educar. Al ofrecer saberes socialmente relevantes, la escuela brinda herramientas para acompañar y prevenir dichas situaciones, asumiendo los adultos la responsabilidad de garantizar los derechos de niños/as y adolescentes. ¿No hay en el educar, acaso, una hospitalidad consistente en acompañar, habilitar, dar paso, recibir, atender, escuchar? ¿No hay una primerísima y siempre presente decisión de afirmar la vida, de garantizar el derecho a la educación? (Skliar y Téllez; 2008).

En síntesis, la institución educativa y el currículum cuidan: mientras enseñamos cuidamos y cuando cuidamos también educamos.

Calidad integral de la experiencia educativa es, en esta instancia, la opción por poner en valor, para docentes y estudiantes de las escuelas cordobesas, su condición de *sujetos de la experiencia*. Es una invitación para hacer de cada escuela un espacio abierto a la experiencia, promotor de *acontecimientos* que expandan las posibilidades de conocer, convivir y transformar.

En este sentido, por un lado, la noción de calidad excede las ideas de eficiencia y eficacia educativa e incorpora la pertinencia y la relevancia, para albergar, educar y promover a las personas desde sus diversos puntos de partida y condiciones (con equidad).

Por otro lado, la opción política por la calidad se vincula con la posibilidad de asociar aprendizajes y enseñanzas a la idea de experiencia y con todo lo que resulta esencial para que la experiencia acontezca, en tanto vivencia que posibilita religar hechos, información, prácticas y subjetividad. *En la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo; pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación* (Larrosa; 2006, 91)⁴. Esto resuena con los sentidos más importantes de la educación y con saberes pedagógicos muy valiosos, que desde hace más de un siglo tensionan las prácticas educativas tradicionales hacia nuevos lugares⁵.

4. Tomemos por ejemplo el aprendizaje del lenguaje, donde “además de una práctica que concierne, básicamente, a la comprensión de textos, la lectura puede ser una experiencia. Una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional (...) Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)” (Larrosa; 2006, 95-97).

5. Educadores como Saúl Taborda, Luz Vieyra Méndez o las hermanas Cossetti –entre tantos otros/as que renovaron prácticas y postulados pedagógicos en nuestra provincia y en nuestro país–; o Paulo Freire –para Latinoamérica–, ya durante el pasado siglo XX abogaron por una educación en la que el contexto natural, político, cultural y social, tanto como las biografías de los/as estudiantes están profundamente implicados/as en las prácticas educativas. Ellos/as entendieron, con matices y particularidades, que no hay posibilidad de educarse sin implicación y que la buena docencia consiste en recrear los saberes construidos por la humanidad en escenarios cercanos concretos, significativos, con y para personas concretas, con historias personales y características diferenciales, únicas, singulares. Lo experiencial ha sido para ellos/as un factor constitutivo del hecho educativo.

Sostenemos que, en la actualidad, la calidad educativa se expresa –entre otros factores– en la calidad de la experiencia educativa que cada escuela logra habilitar.

La experiencia, no obstante, no puede quedar prescripta a manera de un contenido disciplinar en el currículum. Se puede motivar desde la propuesta provincial, pero ha de conformarse en cada escena escolar (desde cada equipo docente, para un grupo o para toda la escuela); precisamente porque la experiencia es un vínculo particular con el conocimiento y porque la trama de contenidos, actividades y recursos que posibilitará ese vínculo singular, intransferible, único y profundamente transformador para quien se está formando –y probablemente también para sus educadores/as– ha de pensarse en contexto o ajustarse en contexto.

La **calidad** integral supone, entonces, “...un trabajo institucional de mejora sostenida en el eficiente uso de los recursos del sistema y de las instituciones, con apertura hacia otras formas innovadoras de trabajo institucional macro y micro sobre viejos y nuevos problemas pedagógicos y didácticos” (Plan Educativo Provincial; 2024, 20).

Teniendo la calidad como horizonte, cobran central importancia **la gestión educativa y la profesionalización docente en la construcción de la escuela posible**. Desde esta perspectiva se define a las “*escuelas cordobesas como hacedoras de lo posible*” y se enfatiza la participación ciudadana en la promoción de *ecosistemas de aprendizaje que permitan una interacción de cercanía entre los gobiernos locales, las escuelas y las organizaciones sociales* (Plan Educativo Provincial; 2024, 20).

En este sentido, cabe la opción pedagógico política por la **profesionalización docente** en el trabajo contextualizado de cada comunidad educativa. Porque enseñar en nuestra época es, más que nunca, un oficio que se compone de producción, creación e invención.

Las posibilidades que se abren con la renovación y transformaciones del currículum provincial –en el marco nacional e internacional– contemplan la participación activa de los equipos de docentes de cada escuela –de sus directivos/as, maestros/as y profesores/as. Por un lado, porque las decisiones cotidianas que un/a docente realiza, en el marco de su *posición docente* –compuesta de convicciones ético-políticas, sensibilidades y definiciones sobre el mundo compartido y sus dinámicas, sobre los problemas educativos y sobre situaciones que remiten a la igualdad o la desigualdad, a la justicia o a la injusticia, a la inclusión o a la exclusión (Vassiliades y Southwell; 2014)–, habilitan múltiples oportunidades para sus estudiantes. Por otro lado, porque en el marco de esas oportunidades, son las construcciones *artesanales* de un/a docente, ese *bricolage* que construye para cada situación, delimitando prioridades, promoviendo y articulando recursos, espacios y tiempos que alojen la curiosidad, para generar y sostener procesos de aprendizaje singulares, los que hacen posible la transmisión y la expresión, el desarrollo de múltiples capacidades, la recreación de las culturas (Alliaud; 2021; Merieu; 2002).

En el marco de estas acciones, sentidos y apuestas se configura una posición pedagógica y se construye el oficio de un/a docente: estos se articulan en la institución, en las comunidades en las que la vida profesional transcurre. Y a la hora de cuidar, acompañar y enseñar, las comunidades docentes marcan la diferencia. Donde se construyen –entre docentes– las posibilidades para *colaborar, trabajar juntos, hacer un esfuerzo compartido desde la acción*, se gestan –para los/as estudiantes– las mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Porque no se trata sólo de enseñar “una materia”; el desafío es considerar al estudiante o a la estudiante como un todo, como un ser singular en un proceso singular; y es muy difícil para un/a docente cuidar holísticamente a un/a estudiante; (...) no puede hacerlo solo/a, *se necesita toda una escuela para cuidar de un/a niño/a* (Hargreaves; 2019).

En este sentido, el currículum normativo apela a la gestión institucional de mejoras y al trabajo profesional docente que se desarrolla en comunidad.

En la perspectiva de la escuela posible, los/as docentes son movilizados/as a pensar juntos/as, a identificar problemas comunes y desarrollar alternativas; a conformar verdaderos equipos de trabajo colaborativo institucional e intersectorial, que habiliten experiencias formativas de calidad para quienes aprenden.

II.b. Dimensiones formativas comunes

Partimos del encuadre político-pedagógico expresado, que recupera los fines y objetivos de la educación enunciados en la legislación educativa provincial⁶, para recrearlos en dimensiones formativas comunes a todas los niveles y modalidades, que orienten el trabajo en las comunidades escolares locales.

Efectivamente, en la Ley n.º 9870/2010 se dispone que la escuela toda, dando “...centralidad [a] la lectura y [la] escritura como condiciones básicas para la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” y generando “las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes”, promueva el desarrollo integral de los/as estudiantes, la formación de ciudadanos/as conscientes de sus libertades, derechos y responsabilidades; capaces de contribuir a la configuración de sociedades democráticas, justas y solidarias; así como a la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. También se plantea la comprensión de los avances científicos y tecnológicos para mejorar las condiciones de vida subjetivas y sociales. A su vez, se dispone a generar condiciones de ejercicio de la participación reflexiva que permitan la activa integración de los/as estudiantes en la vida social, cultural y política; así como en los procesos de desarrollo socioproductivo y técnico-profesional con una apertura a la formación permanente, entre otros.

6. Principalmente: Ley Provincial de Educación, Ley n.º 9870 (2010) y la Ley de universalización de sala de 3 años, Ley n.º 10348 (2016).

En este marco, que inscribe a la educación como política del bien común⁷; la educación provincial de carácter obligatorio, en todos sus niveles y modalidades, se dispone para asegurar a todos/as y cada uno/a de sus estudiantes una formación ciudadana acorde a las exigencias y oportunidades del presente histórico, mediante las siguientes dimensiones formativas comunes:

- Dimensión ética y política
- Dimensión comunicacional
- Dimensión social y cultural
- Dimensión científica y tecnológica
- Dimensión prospectiva, productiva y económica

Dimensión ética y política. El Paradigma de la protección integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) (plasmado en marcos normativos provinciales, nacionales y en convenciones internacionales) concibe a los/as estudiantes como sujetos de derechos y responsabilidades. En virtud de ello, un aporte fundamental de la escuela es que los/as estudiantes conozcan tanto las instituciones, leyes y procedimientos jurídicos, como los derechos y responsabilidades que poseen; esto posibilitará que se reconozcan como ciudadanos/as y puedan ejercerlos por su cumplimiento.

7. “La noción de bien común nos permite superar la influencia de la teoría socioeconómica individualista inherente a la noción de ‘bien público’, pues se centra en un proceso participativo a la hora de definir lo que es un bien común que tome en consideración la diversidad de contextos, conceptos de bienestar y ecosistemas de conocimiento. El conocimiento es un elemento intrínseco del patrimonio común de la humanidad. Así pues, habida cuenta de la necesidad de un desarrollo sostenible en un mundo cada vez más interdependiente, la educación y el conocimiento deberían considerarse bienes comunes mundiales. Inspirado en el valor de solidaridad que tiene su fundamento en nuestra humanidad común”. En otro párrafo se menciona: “Se inspira en una concepción humanista de la educación y el desarrollo, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible. Éstos son los fundamentos de nuestra humanidad común” (UNESCO; 2015, 10-12).

Asimismo, la ciudadanía es una condición jurídica conquistada a partir de la participación social, de las acciones personales y colectivas en busca de reconocimiento, efectivización o ampliación de derechos humanos. Entonces, la formación jurídica de la ciudadanía, necesariamente debe ser complementada con la formación política, es decir, aquella que pone énfasis en el involucramiento en problemáticas comunes, el compromiso y la solidaridad como virtudes cívicas, la participación activa en los asuntos públicos de la vida cotidiana y la transformación social como horizonte de empoderamiento ciudadano. Lo político de la ciudadanía implica, de este modo, educar en el poder del cambio, en el *pensarnos con* otros, en la escuela como espacio de construcción colectiva, donde existen conflictos e intereses, pero donde también es posible dialogar, debatir y arribar a consensos.

Esto implica una formación centrada en las prácticas, en un hacer con otros/as, en habilitar el ejercicio público de la palabra y las acciones estudiantiles genuinamente participativas.

“Una comprensión de la participación democrática y la confianza y capacidad para participar sólo se pueden adquirir gradualmente por medio de la práctica; no pueden enseñarse como una abstracción” (Hart; 1993, 4).

En estrecha vinculación con lo político de la ciudadanía, la formación escolar se vería incompleta si no atendiera también a la ética. Trascender intereses individuales en la búsqueda del bien común; reflexionar sobre el sentido y fundamento de las normas sociales; problematizar el carácter justo o injusto de ciertas prácticas cotidianas, costumbres o tradiciones, y proponer cambios; desarrollar una conformidad razonada y crítica hacia valores compartidos (paz, igualdad, libertad, solidaridad, respeto a la diversidad, entre otros); ejercer la discusión argumental de posicionamientos propios y ajenos, sobre temas socialmente controversiales, así como la apertura a la diversidad de puntos de vista, son aprendizajes éticos fundamentales para una convivencia democrática.

Finalmente, problemáticas emergentes en las democracias actuales, con fuerte presencia en nuestra región –como las crecientes desigualdades sociales, el cambio climático, las migraciones y la diversidad sociocultural (de género, religiosas, entre otras); problemáticas asociadas a las tecnologías digitales que implican nuevos modos subjetivos, vinculares y de acceso, producción y circulación del conocimiento, entre otras–, interpelan a la escuela sobre los aprendizajes necesarios para la formación ciudadana y la inclusión justa y plena en el mundo contemporáneo.

En síntesis, la escuela pública se propone formar ciudadanos/as, en tanto promueve en los/as estudiantes el (re)conocimiento de sí mismos/as y de los/as otros/as como sujetos de derechos y responsabilidades, productos de procesos históricos y luchas sociales; sujetos éticos capaces de actuar crítica y reflexivamente conforme a los valores compartidos, con creciente autonomía moral; sujetos políticos, sujetos con capacidades digitales, sujetos que se apropien de la interculturalidad como modo de convivencia justa y democrática, sujetos comprometidos con el desarrollo sostenible, sujetos que posean los saberes y las capacidades necesarias para la inclusión en el mundo del trabajo y la realización de sus propios proyectos vitales.

Dimensión comunicacional. La posibilidad de expresión define a la condición humana, posibilita la vinculación con otros seres y es un derecho a proteger⁸.

En esta dirección, la dimensión comunicacional se constituye como un rasgo propio de todo ser humano y, por extensión, una característica distintiva de la formación en el horizonte de la escolarización. Esta formación se ofrece más allá de una concepción instrumental, porque deviene constitutiva de lo real y consolida sentidos que se afianzan en la pluralidad de su alcance colectivo.

8. Al respecto, la Ley n.º 26.061, Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes sostiene, en su Artículo 3 inciso b, “El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta”.

La dimensión comunicacional, en tanto rasgo intrínsecamente humano, atraviesa los diferentes lenguajes que posibilitan la vinculación social: la palabra, el sonido, la imagen, el gesto, el movimiento, la pluralidad de soportes y de entornos, entre otras posibilidades, se constituyen en materia significativa a partir de la cual se configuran sentidos. La condición plural de los lenguajes desplaza la primacía de uno sobre otro y potencia la inclusión en sus diferentes alcances, en el marco de la diversidad de cada colectivo de estudiantes, de cada aula.

En la medida en que cada comunidad se apropia de diferentes lenguajes, establece sus propios sentidos colectivamente construidos. Así, en un proceso que establece tanto tensiones como convergencias, la dimensión comunicacional es deudora de la definición identitaria; entendida en su condición social, la identidad encuentra en esta dimensión tanto su consolidación como su socialización, su construcción y su circulación.

A su vez, en el marco de los diferentes lenguajes, las posibilidades lingüísticas no son una excepción. En esta dirección, su abordaje se bifurca en la consolidación de la propia identidad, al tiempo que instaura un diálogo con otras culturas, desde el gesto que supone tanto su reconocimiento como su vinculación, en una perspectiva que redefine la diversidad en clave de interculturalidad y que encuentra en cada institución su escenario propicio.

En este sentido, la escuela supone también un marco privilegiado para las alfabetizaciones, en su condición plural. De esta forma, alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica, entre otras posibilidades, atraviesan la escolaridad, definen prácticas propias y recorridos didácticos, hacia su trascendencia social⁹.

9. Al respecto, la Ley n.º 9870/10 sostiene en su artículo 4, respecto de los Fines y Objetivos de la Educación Provincial, “ñ) Fortalecer la centralidad de la lectura y escritura como condiciones básicas para la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento; o) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”.

En el currículum, la dimensión comunicacional reivindica la condición expresiva de los sujetos sociales, su posibilidad de participar de la consolidación de sentidos colectivamente consensuados. Las prácticas socioculturales que pondera esta dimensión atraviesan la escuela y la trascienden, hacia la pluralidad de ámbitos, hacia sus distintivas peculiaridades.

Dimensión social y cultural. La enseñanza es un acto inventivo de poner a disposición de otros/as (estudiantes de los distintos niveles y modalidades) los saberes culturales y experiencias que la sociedad acuerda compartir en las aulas, porque en ellos se condensan los modos de vida, la percepción, el lenguaje, las sensibilidades y los conocimientos propios de nuestra cultura. Y en ese ponerse a disposición, los saberes y experiencias se resignifican y transforman en los diálogos intergeneracionales, ya que los/as estudiantes portan cultura y participan de culturas que la escuela aloja y recrea cotidianamente.

En este marco, el currículum es una oportunidad para reconocer, ampliar y desarrollar el horizonte cultural de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos.

En este sentido, el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos establece el derecho de toda persona “a tomar parte libremente de la vida cultural de la comunidad”, a disfrutar de las expresiones artísticas y a participar en el progreso científico como beneficiario de los resultados que de este se alcancen. El derecho a la cultura, supone la participación plena de todas las personas en la vida cultural como una dimensión esencial para el ejercicio de la ciudadanía, en pos de garantizar el acceso a los bienes simbólicos y, al mismo tiempo, la posibilidad de su creación y expresión. La UNESCO también reconoce este derecho como parte de los derechos humanos y pone el énfasis en que cada individuo participe de la vida cultural, eligiendo y adhiriendo a las prácticas de su propia tradición (Declaración Universal sobre la diversidad cultural, Art. 5).

La formación cultural cobra, entonces, un papel central en la trayectoria formativa en tanto habilita a los/as estudiantes a valorar, comprender y participar activamente en una diversidad de expresiones culturales con el sentido de propiciar su integración en contextos plurales y habilitar una participación significativa. La cultura es pensada aquí como un mecanismo que colabora en la configuración de la realidad y actúa como un sostén de esta (Vich; 2013); constituye ese simbolismo compartido por los miembros de una comunidad y su expresión individual es fundamental en la creación de significados en el encuentro con el mundo (Bruner; 1997). Una aproximación desde la alfabetización cultural supone reconocer y valorar la diversidad. Al comprender y respetar distintas perspectivas culturales, los/as estudiantes pueden tender puentes de entendimiento mutuo y contribuir a la construcción de una sociedad más armoniosa. Otro componente clave de la alfabetización cultural radica en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para analizar e interpretar diversos artefactos culturales, tales como la literatura, las artes visuales, la música, el cine, entre otras. Este enfoque permite alcanzar una comprensión más profunda del significado cultural que subyace en dichas expresiones de la creatividad humana. Finalmente, implica un conocimiento del contexto histórico en el que las culturas se han desarrollado y transformado a lo largo del tiempo, favoreciendo así una interpretación más compleja de sus manifestaciones actuales.

Dimensión científica y tecnológica. En un mundo complejo y en rápida transformación, impulsada en gran parte por el desarrollo de las ciencias sociales y naturales y las tecnologías, se apuesta por una formación científica y tecnológica integral y progresiva a lo largo de la escolaridad. En primer lugar, la escuela desempeña un papel crucial en la democratización del conocimiento al asumir la responsabilidad social de distribuir saberes científicos y tecnológicos a toda la población. Las alfabetizaciones científicas y tecnológicas involucran aprender una forma distinta de ver el mundo, fundamentada en las ideas y los modos de conocer construidos

por las ciencias y las tecnologías. En este sentido, las experiencias formativas deben permitir a los/as estudiantes la participación activa en la construcción de su propio conocimiento, desarrollando el pensamiento científico y tecnológico. Esto supone favorecer la curiosidad y la motivación hacia las ciencias sociales y naturales y las tecnologías, para que sean capaces no solo de comprender los fenómenos que forman parte de su vida cotidiana, sino también de explorar las ideas de manera responsable, creativa y constructiva.

En estrecha vinculación con lo anterior, el conocimiento construido por la ciencia y la tecnología no solo tiene un valor intrínseco; también es un componente esencial de la cultura contemporánea. Las ideas científicas y tecnológicas, y la naturaleza de esas actividades, en tanto creaciones humanas, forman parte de la configuración de la identidad cultural, las formas de vivir y la visión del futuro de las comunidades (Harlen; 2010).

Construir conocimientos científicos y tecnológicos permite utilizarlos para interpretar y transformar la realidad desde una perspectiva del desarrollo sostenible, implica comprender las oportunidades, así como también las limitaciones y el sesgo de las ciencias y las tecnologías, tanto en el reconocimiento de sus desarrollos como en una visión crítica de la actividad.

A medida que los estudiantes aprenden a valorar el conocimiento y la evidencia, no solo enriquecen su comprensión del mundo, sino que también desarrollan un pensamiento crítico que les posibilita cuestionar afirmaciones, evaluar información de manera objetiva y tomar decisiones informadas que influyen a nivel subjetivo y, otras veces, a nivel colectivo.

En este contexto, la aceleración en la construcción de saberes y el acceso a la información en la era digital pueden facilitar el intercambio de conocimiento. Sin embargo, también pueden dar lugar a desigualdades en el acceso a estos recursos, así como limitar la diversidad de perspectivas y la inclusión cultural, generando una brecha de acceso a saberes relacionados a un uso mejor, más eficiente y más criterioso de esos bienes.

La formación científica y tecnológica se convierte, entonces, en un pilar fundamental para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Finalmente, reconocer la prioridad de la formación científica y tecnológica en la escolaridad implica entender las características del mundo actual, donde fenómenos económicos, políticos y ambientales están profundamente interconectados. Las decisiones locales pueden tener un impacto global, lo que hace imprescindible adoptar una perspectiva holística al enfrentar desafíos complejos como el cambio climático, las migraciones y los conflictos territoriales. Favorecer esta comprensión brinda oportunidades de cambio y contribución efectiva a los desafíos de las actuales y futuras generaciones.

“Como especie, nos encontramos en un momento de nuestra historia colectiva en el que tenemos más acceso al conocimiento y a útiles de cooperación del que hemos tenido jamás. El potencial para implicar a la humanidad en la creación de un futuro conjunto nunca ha sido mayor” (UNESCO; 2021).

Dimensión prospectiva, productiva y económica. *“El currículum es un puente entre los requerimientos de desarrollo socio-cultural y económico que a nivel macro formulan y enmarcan el sistema político y el sistema educativo de cada sociedad, con los objetivos formativos que cada unidad escolar y cada profesor en su aula, cotidianamente, intenta lograr a través de unos contenidos y experiencias articulados como oportunidades de aprendizaje ofrecidas a sus estudiantes”* (Cox; 2018). Esto equivale a decir que la escuela toda prioriza una formación integral para que los/as estudiantes tengan oportunidades de “realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna” (UNESCO; 2015, 11); para que puedan construir saberes para incluirse, de manera crítica y comprometida, en el entramado productivo local y global. También, claro está, para que puedan elegir dar continuidad a sus estudios y aprender a lo largo de la vida.

Así, la escuela promueve el aprendizaje de saberes para integrarse y relacionarse de manera sinérgica con un proyecto de comunidad en el cual el desarrollo económico es un aspecto relevante, al tiempo que les brinda la posibilidad de desarrollar la capacidad creativa y transformadora para encontrar, al finalizar la escolaridad obligatoria, respuestas y soluciones novedosas a las actuales problemáticas que presentan los ámbitos de inserción. *“La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que produce tiempo libre, es decir, en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro” y, de esta manera, “hace que sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones”. “Esta producción de tiempo escolar está acompañada del hecho de que en la escuela siempre hay algo sobre la mesa (...) algún aspecto de la sociedad se introduce en el juego o se pone en juego, pide nuestra atención, nos invita a explorarlo y a involucrarnos en ello”* (Masschelein y Simmons; 2014, 18-19). Así, la escuela habilita un tiempo de juego que invita a los/as estudiantes a explorar el presente y también a crear escenarios sobre “futuros deseables, posibles y probables” (Santiesteban Fernández y Anguera Cerarols; 2014), habilita a reflexionar sobre representaciones sociales construidas, sus ideas sobre la sociedad, analizar condiciones contextuales, sus modos de participar y de construir alternativas de transformación.

Para pensar la relación entre escuela y sociedad, escuela y trabajo, escuela y continuidad de los estudios, escuela e inclusión social, desde el territorio y la localidad, en este “juego”, es factible pensar que la relación con el trabajo no es lineal ni adecuacionista, sino generadora de un enriquecimiento mutuo. A partir del acompañamiento en la construcción de una ciudadanía crítica, creativa y activa junto a los/as estudiantes, y en el diálogo intersectorial e interinstitucional sostenido; la escuela puede vincular con las economías emergentes –comunitaria, del conocimiento, circular, creativa, del cuidado, locales, regenerativa, del buen vivir, banca ética, entre otras– y con los nuevos modos de producción y de subjetivación que generan.

En relación con la inclusión “al mundo del trabajo”, se sostiene, además, que la formación “una visión amplia, reflexiva y crítica sobre el mundo del trabajo [involucra] experimentar y reflexionar sobre los procesos de construcción de saberes que articulen teoría, tecnología, práctica y relevancia personal y social”. Esto implica abordar “el significado del trabajo en toda su extensión” (Jacinto; 2013, 7).

Así, la escuela, en los diferentes niveles y modalidades, se constituye en una experiencia subjetivante para los/as estudiantes (Rascovan, 2016, 38), ya que promueve y habilita espacios para pensar(se), imaginar(se) y ampliar horizontes. Impulsa la construcción de proyectos singulares y colectivos que contribuyen al desarrollo de capacidades que contemplan las demandas del contexto (las capacidades fundamentales, alfabetización digital, gestión financiera, entre otros), la realización de experiencias formativas (salidas y visitas educativas, pasantías, emprendimientos escolares, prácticas profesionalizantes y de acompañamiento, formación laboral, proyectos productivos locales, entre otros) y la construcción de saberes que permiten a los/as estudiantes aproximarse a diversos ámbitos ocupacionales de interés.

II.c. Componentes que se integran en la propuesta pedagógica

La propuesta de renovación curricular combina los **aprendizajes y contenidos** de los distintos campos, áreas y disciplinas de conocimiento escolar, con el desarrollo de **capacidades fundamentales**. Ambas cuestiones operan en la selección curricular definida para cada ciclo y en cada nivel, y deben contemplarse también en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, en cada año, ciclo y nivel. A su vez, se integran **temáticas de la nueva agenda contemporánea**: algunas estaban alojadas

anteriormente como *transversales* y otras son incorporadas actualmente, **incluidos ahora**, a la formación que brindan las **escuelas**, los asuntos relativos al desarrollo sostenible, a las nuevas formas de ciudadanía, a las tecnologías, entre otros.

Las propuestas didácticas de los/as docentes también aportarán a la renovación de la apuesta pedagógica y se **incluye** como un elemento de definición curricular más, tan relevante como los anteriores. Los modos de transmisión, los escenarios y las escenas escolares que un/a docente o un equipo de docentes planifica y despliega para favorecer ciertos aprendizajes habilitan un tipo de trabajo áulico que, cuando entra en coherencia con los contenidos y temas de enseñanza y aprendizaje, resulta particularmente potente para generar verdaderas experiencias que potencian el desarrollo de las capacidades fundamentales. Son formas que se aprenden; modelan el vínculo con el conocimiento a la par de la selección y secuenciación de aprendizajes y contenidos; legitiman un modo de estar en el mundo, creativo y participativo: son verdaderamente formativos¹⁰.

Todos estos componentes se conjugan y son considerados relevantes y estratégicos para el desarrollo de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as.

El propósito es que cada estudiante logre desarrollar plenamente sus capacidades durante su trayectoria escolar, al tiempo que construye aprendizajes sobre los diferentes objetos de conocimiento que la escuela enseña –lo que incluye el abordaje de asuntos complejos de la vida contemporánea– en experiencias integradas, didácticamente enriquecidas. Todo esto se amalgama en el currículum.

10. Los diseños curriculares precedentes integraron definiciones sobre los *formatos* o los modos de transmisión asociadas a determinados aprendizajes, contenidos y capacidades, en sus enfoques.



III. Estructura y organización interna del currículum provincial

El currículum común de la provincia de Córdoba incluye, entonces, de manera integrada:

- A. Aprendizajes y contenidos curriculares.** Es el componente que refiere al conocimiento escolarizado; al que la escuela ha transmitido históricamente.

Incluye aprendizajes y contenidos que se enseñan durante toda la educación obligatoria (en la educación común y en las modalidades), en los *campos de conocimiento* –de la educación inicial–, en los *espacios curriculares* –de la educación primaria y secundaria–, en los *módulos* –en Educación de jóvenes y adultos– identificables en el currículum¹¹.

- B. Capacidades fundamentales.** Es el componente que recupera aquellas apuestas formativas permanentes incluidas para garantizar una formación que trascienda las agendas temáticas y la información que las escuelas pueden transmitir en un momento histórico dado, y posibilite a los/as egresados/as inscribirse plena y conscientemente en un mundo caracterizado por la fluidez y la incertidumbre.

11. Aunque algunas áreas y disciplinas pueden denominarse de la misma manera en todos los niveles (por ejemplo: Lenguaje/Lengua y Literatura, Educación Física, entre otras), hay otras que aparecen incluidas con denominaciones diferentes en los distintos niveles (tal es el caso del área de *Ciudadanía y Participación*, por ejemplo, que en el último ciclo de la primaria y en el ciclo básico del nivel secundario se enseña con ese nombre y en el ciclo orientado de Educación Secundaria se incluye como *Ciudadanía y Política*). También hay áreas y disciplinas curriculares que se enseñan juntas en algunos ciclos, integradas en campos o espacios comunes, y separadas en otros ciclos (tal es el caso de “Ambiente –social, natural y tecnológico– y Ciudadanía”, que incorpora diferentes áreas y disciplinas curriculares en nivel inicial y primer ciclo de nivel primario, en “Ciencias, Tecnologías y Ciudadanía”, pero luego da lugar al trabajo diferenciado de *Ciencias Sociales*, *Ciencias Naturales*, entre otras, desde el último ciclo de Nivel Primario, y a la enseñanza de Historia, Biología, Geografía, etc., en educación secundaria).

En este Marco Curricular Común se entiende que las capacidades deben trabajarse en diálogo con los aprendizajes y contenidos del componente anterior: así, el desarrollo de capacidades fundamentales se incorpora en las propuestas de la educación inicial, primaria, secundaria y modalidades.

- C. Temáticas complejas del mundo contemporáneo.** Este componente plasma curricularmente algunos temas y formaciones de cuya enseñanza ha de ocuparse la escuela. Se trata de temas que, por su condición interdisciplinaria, no quedan claramente aludidos desde el primer componente. **Recupera** los aprendizajes y contenidos de los llamados “transversales” o “saberes emergentes”.

Están ligados al desarrollo sostenible, y son temas y problemas de la agenda contemporánea que, por su importancia para la vida, han de abordarse en las escuelas (por ejemplo, educación ambiental integral o Educación Sexual Integral) y demandan de la convergencia de múltiples abordajes disciplinares o areales.

Se presentan en diferentes momentos de la escolaridad (en diferentes campos y espacios curriculares, y en momentos de integración curricular) y, dada su contemporaneidad, se trata de una agenda necesariamente abierta, sujeta a la composición, relativa a lo que acontece en el contexto global, local y situacional.

Cada uno de estos componentes se plasma y articula en el currículum provincial. Y se espera que se pongan en juego en estrecha relación con propuestas innovadoras de enseñanza, en las que las formas de transmisión se adecúan y redefinen con el objetivo de componer verdaderas experiencias de aprendizaje, acordes a lo que se propone enseñar.

III.a. Aprendizajes y contenidos curriculares

Los aprendizajes y contenidos de áreas y disciplinas de cuya enseñanza han de ocuparse las escuelas, durante la escolaridad obligatoria en cada año, ciclo y nivel, remiten a los lenguaje, a la literatura, a los idiomas extranjeros, al arte, a la matemática, a la educación física, a las ciencias naturales y sociales, a la ciudadanía, a las tecnologías y a la computación.

Se trata de aprendizajes y contenidos que conforman la formación general común, que se complementa con los campos de formación orientada, específica y especializada, según corresponda, en la educación secundaria y modalidades.

La presencia curricular de estas áreas en cada año, ciclo y nivel varía en función de las finalidades y particularidades de cada nivel y modalidad. Por ejemplo, en la formación general y común, hacia el inicio de la trayectoria--en el Nivel Inicial y en el primer ciclo de Primaria--, se traduce en *campos y espacios curriculares* de mayor integración. En los restantes ciclos y niveles, en Primaria y Secundaria, se presentan en espacios curriculares con creciente especificación disciplinar. Se propician sistemáticamente, no obstante, instancias curriculares de integración en cada uno de los años de la escolaridad.

Se persigue plantear puentes entre el trabajo escolar instalado, en el que predomina la organización de la enseñanza por espacios curriculares, y la nueva propuesta, con énfasis en la integración. A su vez, se busca resguardar los derechos educativos, toda vez que contempla los acuerdos nacionales vigentes.

III.b. Capacidades fundamentales

Las apuestas formativas permanentes, que atañen a todas y cada una de las áreas curriculares en orden a garantizar una formación que trascienda lo disciplinar y lo circunstancial, y se inscriben en el orden de lo transferible a otros conocimientos y ámbitos, integran el presente componente curricular.

Las capacidades fundamentales se traducen en un “saber hacer en contexto”, que implica poder usar el conocimiento para fines relevantes para uno mismo y para los demás, en situaciones auténticas. Hacen referencia, en sentido amplio, a un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse, que los estudiantes tienen que tener oportunidad de ir desarrollando progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran fundamentales para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas (UNICEF; 2017, 59).

En su conjunto confluyen en torno a tres prioridades: Aprender a aprender (conocer, hacer, ser), que supone iniciar, organizar y sostener la motivación personal y el deseo de aprender; aprender a vivir juntos/as con apertura hacia lo diferente, disposición para relacionarse positivamente con los demás, trabajar en forma mancomunada y resolver conflictos, apreciar la diversidad y la multiculturalidad; y aprender a emprender, que involucra capacidades para adaptarse a nuevas situaciones, generar nuevas ideas, trabajar en forma autónoma, gestionar y diseñar proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor (proactividad).

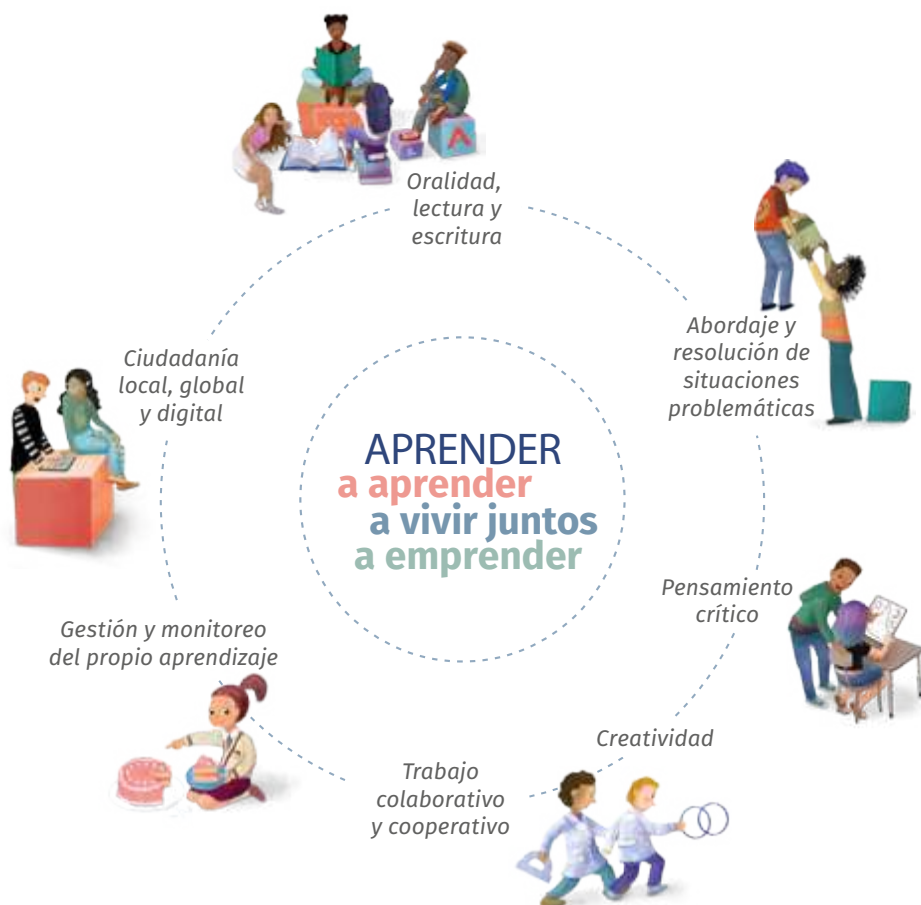
III.c. Temáticas complejas del mundo contemporáneo

En línea con una educación inclusiva y de calidad, la escuela se involucra en la formación de niños/as, adolescentes y adultos/as capaces de tener estilos de vida sostenibles desde los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de la cultura de la paz y la no violencia, la protección del patrimonio cultural, el cuidado y preservación del ambiente, y la valoración de la diversidad cultural.

Propuestas formativas que sean acordes con los cambios culturales y tecnológicos que comprometen la vida de las personas y las sociedades actuales implican aprendizajes vinculados a temáticas complejas del mundo contemporáneo. El abordaje de esos saberes se sostiene desde un trabajo escolar sistemático en torno a grandes preguntas o desafíos de una agenda que está en constante construcción y abierta a reconocer los asuntos que preocupan y ocupan a los/as estudiantes y las comunidades educativas.

A su vez, requiere un cambio de orientación, de mirada, de presupuestos metodológicos y de proyectos de trabajo en las escuelas. Se trata de habilitar espacios para la reflexión que permitan a los/as estudiantes cuestionar visiones y situaciones naturalizadas, conciliando comprensión, reflexión ética y acción (Córdoba, Ministerio de Educación; 2024).

En este sentido, es posible distinguir una serie de áreas que se vinculan directamente con la educación para el desarrollo sostenible y están en estrecha relación con los saberes y abordajes de la educación ambiental integral, la educación vial, la educación en y para los Derechos Humanos, la educación para la salud, la educación sexual integral, la educación para la convivencia, para el consumo responsable y para la protección del patrimonio cultural y la memoria colectiva, la educación para el asociativismo, la cooperación y el mutualismo; la educación financiera, la educación intercultural, entre otras. Estas son:



Capacidades, aprendizajes y contenidos aparecen íntimamente relacionados en el currículum prescripto. Los logros en la adquisición y desarrollo de determinada capacidad se alcanzan al operar con diferentes contenidos, cada uno de los cuales deja su marca sobre ese desarrollo y lo enriquece (Córdoba, Ministerio de Educación; 2024).

- **Bienestar y salud** involucra, entre otros, la formación para el cuidado de uno/a mismo/a y el reconocimiento de hábitos saludables, así como las estrategias involucradas en la prevención de enfermedades. También las acciones de prevención del consumo de drogas y el reconocimiento de la importancia de la seguridad y soberanía alimentaria, entre otros.
- **Género e igualdad** involucra, entre otros, la formación para la promoción de la igualdad, el respeto y la diversidad en la construcción de sociedades más justas y sostenibles, libres de estereotipos, discriminación y desigualdades. Al mismo tiempo, reconoce la educación en clave de equidad en el acceso a las oportunidades de aprendizaje en esos contextos.
- **Consumo sostenible** involucra, entre otros, la formación para el reconocimiento y promoción de hábitos de producción y consumo conscientes y responsables, tales como uso responsable de la energía, del gas y del agua, de productos textiles, de movilidad sostenible, de productos locales y regionales, impulsar la reducción de la generación de residuos, fomentar prácticas de economía circular, etc.
- **Ambiente** involucra, entre otros, el compromiso con la protección y conservación de los ecosistemas y los servicios que prestan; la necesidad de acciones para minimizar las consecuencias generadas por las problemáticas de origen antrópico, tales como la degradación de las tierras, la pérdida de la diversidad biológica, incendios, inundaciones, entre otros. En esta área podemos incluir el reconocimiento del cambio climático y sus efectos sobre los ecosistemas y la población, como así también las medidas necesarias para la adaptación y mitigación frente al cambio climático.
- **Convivencia e inclusión** involucra, entre otros, el reconocimiento de la necesidad de construir sociedades pacíficas, democráticas e inclusivas donde todas las voces sean escuchadas, identificadas y respetadas desde diferentes perspectivas interculturales, de género,

étnicas, etarias, de diversidad funcional, etc.; como también la participación crítica y activa en la sociedad en la defensa de los derechos y en la construcción de una agenda de ampliación.

- **Comunidades sostenibles** involucra, entre otros, comprender la importancia de la planificación urbana segura, resiliente, inclusiva y sostenible de ciudades, municipios, comunas; la movilidad y cultura vial sostenible y eficiente, así como el acceso a servicios, espacios públicos y zonas verdes, promoviendo entornos que mejoren la calidad de vida y valoren el patrimonio cultural y la memoria colectiva. Como también la importancia del crecimiento económico sostenido e inclusivo, el trabajo decente, el asociativismo, la cooperación y la mutualidad y la educación financiera.

Desde la Educación Inicial hasta la Educación Secundaria, cada una de estas temáticas requiere un abordaje desde la integración de saberes y un trabajo escolar distribuido en diferentes instancias institucionales y curriculares.

En la escala institucional se expresa un tipo de abordaje que se traduce en un modo de recibir, concebir y cuidar al estudiante y a la estudiante en la institución, construido desde una perspectiva consensuada en el equipo directivo y docente, con afectación de los criterios de toma de decisiones sobre cuestiones muy variadas, de impacto pedagógico.

En el plano curricular se registran los trabajos de enseñanza que colaboran directamente con estas formaciones, alojados en diversos momentos de la escolaridad, con transmisión de información específica o abordaje de problemáticas pertinentes, desde la óptica y las herramientas conceptuales de algún área o disciplina curricular. Asimismo, momentos de abordaje integrado de la problemática –que admiten la interpelación a discursos y prácticas, el estudio de casos, el desarrollo de ejercicios de investigación o intervención comunitaria, entre otras posibilidades–, desde múltiples ópticas, en forma conjunta entre docentes con diversa formación, articulada.

III.d. El currículum provincial: un proyecto formativo que integra saberes

Los componentes que se combinan expresan un modo de entender el currículum provincial que recupera apuestas previas y las valida, al tiempo que procura imprimir un giro en la mirada: desde los componentes a la relación entre estos; desde los contenidos, aprendizajes y capacidades, hacia un *proyecto formativo integrado*¹² que potencie verdaderas experiencias educativas apelando a la articulación interna y la progresión de saberes como herramientas clave para promover las trayectorias educativas –en su continuidades, en sus particularidades, en sus potencialidades.

Un *proyecto formativo integrado* excede el campo de conocimiento o espacio curricular, el grado o la sala; se compone entre docentes, entre años, entre niveles y modalidades. En él, las trayectorias educativas organizan tanto el currículum prescripto o preactivo como el currículum enseñado, y cobran centralidad. Cada decisión didáctica se entiende integrada a una totalidad, conformando una red de decisiones pedagógicas institucionales, que van posibilitando, configurando, adecuando el proyecto formativo que nutre las trayectorias. Así, se *“requiere otro tipo de mirada. [Se] Requiere ver el currículum como el proyecto de formación que una institución ofrece. Ese proyecto de formación (...) debería articularse en una propuesta que se ajuste tanto a las condiciones de los sujetos a los que va dirigido como a las características de los estudios que se ofrecen y a las circunstancias institucionales en que se desarrollará. En definitiva (...) [de cada una de] las tres palabras mencionadas (proyecto, formativo, integrado) (...) se derivan connotaciones conceptuales y prácticas importantes para resituar la idea de currículum”* (Zabalza Beraza; 2012, 20).

12. Al entender al currículum en cuanto *proyecto formativo integrado*, recuperamos la potente expresión de Miguel Ángel Zabalza (2012), catedrático español que –entre otros– aboga por la *integración curricular* en el marco de sus aportes para la educación superior, así como en sus trabajos académicos en torno a la innovación en el currículum de la educación básica.

En esta perspectiva, la *integración curricular* se asume desde diversas dimensiones. La motivan fundamentos epistemológicos relativos al tipo de saberes que son relevantes hoy y se consideran valiosos promover en la educación pública, en los que se asume la *complejidad* inherente a todo conocimiento y a la *incertidumbre* respecto de los escenarios del porvenir; fundamentos pedagógicos y didácticos, también cognitivos, tocantes al tipo de *experiencias* que resultan pertinentes y significativas para favorecer aprendizajes valiosos y duraderos en los/as estudiantes de diversos grupos etarios en nuestro tiempo; y también fundamentos curriculares –que conjugan opciones políticas, epistemológicas, pedagógicas, administrativas y didácticas–, en virtud de los cuales la compartimentalización del conocimiento escolarizado (y toda la fragmentación de la enseñanza construida en coherencia) requiere ser trascendida, superada, para mejor atender las necesidades educativas y favorecer la educación para la vida de las jóvenes generaciones (Zamudio, Leiva, Fernández; 2018; Torres Santomé; 2013; Zabalza; 2012).

A los múltiples fundamentos que colaboran a sostener el decidido giro hacia la *integración curricular* ha de sumarse la experiencia desarrollada en las escuelas: muchos equipos docentes en conjunto (y también muchos/as docentes singulares, por iniciativa propia) han llevado a cabo experiencias educativas de alta calidad con sus estudiantes, que se inscriben claramente en la lógica de integración, reafirmando la potencia de esta última. Se trata de experiencias que son integradoras en tanto se organizan a partir de un problema, una salida o un proyecto que demanda aprendizajes de múltiples órdenes y de diferentes campos de conocimiento –y convoca radicalmente el interés y la implicación de los/as estudiantes–; o surgen del diálogo con un/a colega dispuesto a trabajar en conjunto, dando lugar a propuestas que asientan en el abordaje multidimensional de una temática; u optan por una didáctica basada en preguntas problema y esto genera –necesariamente– aperturas desde un campo de conocimientos hacia otros, con provocaciones cargadas de sentido para educadores/as y estudiantes participantes.

Así, desde la epistemología, la pedagogía o el propio currículum –en su texto y en sus múltiples expresiones áulicas– se sostiene un rumbo hacia la integración: integración de saberes de diferentes órdenes (prácticos, teóricos, experimentales) de diferentes campos académicos (disciplinares, areales), sobre diferentes realidades. Este rumbo hacia la integración expresa, además, la opción por una educación que brinde a las jóvenes generaciones herramientas para vivir en un mundo *complejo*, con *liquidez*, de *transformación vertiginosa*, sin perder *el sentido general de las cosas* y el sentido de sí mismos/as en lazo con otros/as (Bauman; 2008; Morin; 2002). Para lograrlo, se requiere una escuela que forme a los/as estudiantes para conocer y comprender el mundo y la vida, desde múltiples perspectivas; que asuma la realidad (actual, contemporánea, planetaria, comunitaria local) como asunto de conversaciones y objeto de estudios; que valore la pluralidad de saberes con comprensión crítica de los asuntos complejos y evitando la simplificación; una escuela en la que el conocimiento se entienda como conocimiento históricamente construido, con solvencias y precariedades, con sesgos, con pendientes; que presente aquellas preguntas para las que los/as adultos no tenemos respuestas y abra horizontes de invención, para que las nuevas generaciones puedan *volver a crear el mundo*, en el propio cotidiano escolar, en el marco de una ética basada en la solidaridad y en la *igualdad* (Delors; 1996; Morin; 2002; Rancière; 2007; Meirieu; 2016).

La opción por la integración curricular se traduce en el currículum normativo para cada nivel, mediante espacios curriculares, propuestas y previsiones diversas, articuladas en resguardo de una necesaria progresión. Se despliega en cada institución educativa, ámbito en el cual los equipos directivos y docentes pueden profundizar y desarrollar la integración con sentido, arraigo, creatividad.

III.e. Progresiones de aprendizaje en la propuesta curricular provincial

Para componer un proyecto formativo integrado, los equipos directivos y docentes de cada institución educativa disponen de variedad de recursos y herramientas; entre ellos, del currículum provincial. Este es un insumo fundamental porque reúne, explícita y preserva todo lo que la sociedad considera como derecho de aprendizaje para sus miembros. En este sentido, brinda una direccionalidad unívoca para las escuelas, al tiempo que prescribe la enseñanza obligatoria y común para cada nivel educativo (Inicial, Primario o Secundario) en todas las instituciones que conforman el sistema educativo provincial (de gestión estatal y privada, comunes o de modalidades).

En este proceso de renovación curricular, una nueva serie de documentos curriculares provinciales se presentan junto con este Marco Curricular Común: las Progresiones de aprendizaje.

Las Progresiones de aprendizaje tienen el objetivo de brindar a los equipos docentes una herramienta potente tanto para trabajar en conjunto garantizando la necesaria continuidad pedagógica, como para planificar la enseñanza, e impulsar, retroalimentar y evaluar los aprendizajes de las/los estudiantes.

Contemplan una serie de aprendizajes que conjugan los tres componentes que se propicia vincular: aprendizajes y contenidos curriculares, desarrollo de capacidades fundamentales, temas y contenidos transversales y de la agenda contemporánea. Se elaboran tomando como fuentes los Diseños Curriculares, los Aprendizajes y Contenidos Fundamentales y las Actualizaciones¹³.

13. Acerca de estos antecedentes, se recomienda la lectura del Anexo I de este Marco Curricular Común.

Estas series de aprendizajes, construidas para cada campo o espacio curricular, se articulan sobre la convicción de que estar en la escuela durante la educación obligatoria es estar aprendiendo; y estar aprendiendo supone un crecimiento; un desarrollo que, sin ser lineal ni idéntico entre las personas, sin obedecer a patrones regulares, ha de ser percibido en sus singularidades e impulsado desde la función educadora. Así, las Progresiones de aprendizaje son una herramienta que pretende aportar claros elementos a la toma de decisiones docentes, para:

- direccionar el trabajo entre educadores de diferentes años de un mismo ciclo educativo hacia propósitos comunes,
- enfocar los aprendizajes en los que se deben concentrar los docentes de un mismo año, mediante sus propuestas de enseñanza,
- clarificar el modo en que los aprendizajes enseñados se manifiestan, entre las y los estudiantes de determinada sala, grado o año, para mejor retroalimentar y evaluar procesos singulares.

Con esta perspectiva, las Progresiones de Aprendizaje de cada campo y espacio curricular se organizan como una única serie de aprendizajes secuenciados, que suponen un creciente dominio de saberes, prácticas y comprensiones, que abarca la trayectoria escolar completa, desde la Educación Inicial, transitando por la Educación Primaria y hasta la Educación Secundaria. Se conforman en la articulación de tres componentes: **Metas por ciclo**, **Aprendizajes y contenidos** (por sala, grado, año) e **Indicadores de logro** (por aprendizaje).

Metas por ciclo

Identifican lo que las/os estudiantes pueden hacer (saber) al finalizar el ciclo, en un campo o espacio curricular. En este sentido, plantean claros mojonos en un rumbo de aprendizaje incremental a lo largo de la trayectoria educativa. Son el componente que invita a los docentes a trabajar en conjunto: todas/os los docentes del ciclo aportan al logro de las metas. Para el logro de una meta, se requieren diversos aprendizajes y contenidos.

Aprendizajes y contenidos (por sala, grado, año)

Señalan lo que la/el estudiante aprende durante el año (en cada sala, grado, año), en ese campo o espacio curricular. Por ello, son el componente que clarifica, para la/el docente, lo que es contenido u objeto de enseñanza y alimenta su planificación y gestión áulica.

Indicadores de logro (por aprendizaje y contenido)

Expresan las acciones que hacen evidente el aprendizaje del/ de las estudiantes. En este sentido, traducen el aprendizaje en acciones específicas hacia las cuales el docente podrá orientar su estrategia (actividades y recursos) y la evaluación de aprendizajes, formativa y final.

Es el componente más explícito respecto de lo que se espera que la o el estudiante pueda hacer en el aula y, junto con aprendizajes y metas, se espera que aporten claridad en la comunicación del currículum provincial.

IV. Acerca de la enseñanza: entre el currículum acordado y el currículum aprendido

Entre la normativa curricular provincial presentada en este MCC y la enseñanza –planificada y llevada a cabo por cada docente para promover aprendizajes en sus estudiantes– media el trabajo institucional con el currículum. Este trabajo, en el marco de *La escuela posible*, consiste en un verdadero proceso de gestión continua, orientado a la mejora.

Así, *“Entendido como herramienta de trabajo, [el currículum] tiene la capacidad de generar en cada contexto y en cada institución educativa un proyecto de acción orientado al enriquecimiento de las experiencias educativas de los y las estudiantes. Esta forma de entender el currículum y los procesos que de él devienen supone un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar para potenciar los aprendizajes. Asimismo, la efectividad de este cambio se debe apoyar en la conciencia reflexiva y el análisis colegiado situados en el contexto escolar, es decir, en la situación particular de cada institución y su comunidad plasmada en un **Proyecto Curricular Institucional** [PCI] que responda a esa idiosincrasia en el marco del PEI”* (Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. *La escuela posible*; 2024, 6)

Reconocimiento o reafirmación de la propia *idiosincrasia* o identidad institucional, *conciencia reflexiva*, *análisis colegiado*, como vemos, son prácticas que prefiguran escenas de composición curricular en la escuela institucional; prácticas que se expresarán en acuerdos y prioridades definidas en el PCI y que habrán de cumplir diversas funciones: acercar y adaptar el currículum común a la realidad escolar y a las necesidades educativas de la comunidad, dar soporte al trabajo articulado entre docentes al identificar asuntos para el trabajo compartido y direccionar la tarea del conjunto, brindando criterios para la toma de decisiones cotidiana.

Esto es importante porque este Marco imprime un rumbo común, al tiempo que habilita múltiples traducciones, variadas y ricas escenas de aula.

En su diversidad, las propuestas escolares en su conjunto, se encuentran impulsadas hacia un tipo de trabajo pedagógico que, a veces, entrará en contradicción con el sentido común social y –para abrir horizontes futuros– será contracultural. Tan contracultural como puede ser la suspensión de alguna herramienta de comunicación usual, en ciertas situaciones escolares, para favorecer otro tipo de vínculo entre las personas o entre estudiantes y conocimiento; o la introducción de elementos digitales en escenas usualmente atravesadas por otras herramientas y soportes analógicos, o la posibilidad de sostener rutinas de pensamiento, convivencia y producción que siempre alberguen las diferencias y eviten las exclusiones, entre otras.

La *pedagogía de las diferencias* (Philippe Meirieu) y las *pedagogías emancipatorias* (Paulo Freire), o la propuesta de la *Escuela Serena* (hermanas Cossetтини), entre otras, pueden asistir y hacer su aporte en este sentido. Tal como se dijo, no se espera la aplicación de los diseños y propuestas curriculares sino su mediación activa por parte de equipos docentes y directivos: se espera su apropiación.

Así, la cuestión curricular se expande desde la previsión de enseñanzas y aprendizajes contenida en un plan, hacia *el conjunto de experiencias que se van llevando a cabo y a la actividad total de la escuela*. Currículum sería –en esta clave– una construcción que abarca el diseño o normativa provincial (recorrido previsto), y se completa o cobra sentido cuando los equipos docentes y directivos se apropian desde sus contextos de trabajo; interactúan con esa previsión, la interrogan, adaptan, desarrollan (recorridos experimentados). Efectivamente, el currículum es un *proyecto* que da sentido al conjunto y *pretende la sinergia*; alimenta la *transformación académica* de cada institución educativa y, por ello, implica profesionalmente a los equipos docentes y directivos de cada escuela (Furlán; 1991, 98, 102-103).

Plan de trabajo compartido, común, *proyecto formativo integrado* que requiere apropiación por parte de los/as docentes, instrumento de transformación académica de las instituciones; todo esto es definitorio del currículum que finalmente será aprendido por estudiantes singulares durante su paso por la escuela. Todo esto nos habla de una construcción social inacabada por definición, múltiple en sus expresiones, abierta a la participación de educadores y estudiantes.

Por ello, las previsiones de escala provincial –el currículum acordado para todos– son (ni más ni menos que) una herramienta de trabajo en manos de los equipos de maestros/as y profesores/as. **Y el giro hacia un currículum que preserva el aprendizaje progresivo de saberes relevantes del conocimiento académico vela por el desarrollo de grandes capacidades y, al mismo tiempo, abraza la agenda de los asuntos cruciales de las sociedades contemporáneas; ese giro hacia un trabajo centrado en la experiencia, integrador de conocimientos y formas de conocer, requiere ser tramitado en cada escuela.**

Los equipos de educadores/as son quienes lideran el proceso, se inscriben en dinámicas colaborativas y comunican el nuevo encuadre a sus estudiantes; porque, para desatar la potencia transformadora de este tipo de trabajo, es necesario que la opción sea perceptible y comprendida en su validez y en su finalidad, por los/as directivos, los/as docentes y por los/as estudiantes al que está destinada¹⁴.

14. Al respecto, resulta oportuna la imagen que traza Jurjo Torres Santomé (2013) cuando expresa: *“una buena enseñanza integrada es mucho más que la aplicación de una determinada metodología o una técnica. Por el contrario, supone no perder de vista las razones de por qué se opta por esta modalidad de trabajo curricular. Esto explica la preocupación del profesorado que opta por esta filosofía pedagógica por crear condiciones, ambientes en los que el alumnado se vea motivado para investigar, indagar y aprender. El desarrollo de las inteligencias, afectividad, sensibilidad y motricidad está condicionado por las oportunidades de poner en acción, implicar activamente a chicas y chicos en cuestiones como la solución de problemas, planificación, desarrollo y evaluación de proyectos de trabajo, estudio de casos acerca de cuestiones conflictivas o críticas, etc.”.*

Las bases firmes de la propuesta curricular provincial actual son nuestras buenas tradiciones educativas: el recorrido curricular que la provincia de Córdoba viene transitando desde hace décadas y las prácticas de enseñanza que tomaron cada material y lo reescribieron al darle vida en las aulas, la formación docente inicial y continua que hizo y hace posible la transmisión de la cultura en un marco de acompañamiento y cuidados intergeneracional, los/as estudiantes que se involucraron en la aventura de aprender y siguen abogando por su derecho a una educación de calidad.

La proyección de nuestro currículum común se asienta sobre aquellas bases, las renueva y recrea. Apela a las posibilidades que se abren –para la enseñanza y para los aprendizajes– con la asunción de la **complejidad intrínseca del conocimiento**, con la opción por **un currículum más integrado** y con la apuesta por un cotidiano escolar poblado de enriquecidas **experiencias formativas** que alberguen la curiosidad, las búsquedas subjetivas y comunitarias, el conocimiento riguroso, la argumentación y la contraargumentación, la convivencia, la participación y la cooperación, el movimiento y la creación, la consideración del otro y el respeto mutuo en las diferencias. Un cotidiano escolar que nos dé razones para pensar que el porvenir, siempre atravesado de incertidumbres, será mejor para todos/as.

ANEXO I

Algunos hitos en el proceso histórico de configuración del currículum oficial de la provincia de Córdoba

Respecto de la historia de producciones curriculares de la Provincia, se destaca en particular la jerarquizada obra de la Dirección de Investigaciones e innovaciones educativas (DIIE), creada en 1984 en el marco del proceso de *configuración institucional del Ministerio de Educación de la provincia* (Abratte, J. P.; 2009:1) que, en un contexto de *democratización y reforma educacional integral*, comenzó a producir materiales para la enseñanza. Base enriquecida sobre la cual poco más de una década después –en un contexto de *racionalización y saneamiento del sistema* (1996)– desde la Dirección de Programación educativa se planteó la *necesidad de formular un cambio curricular* (Abratte, J. P.; 2009:10), que dio lugar a una serie de Diseños Curriculares provinciales. Una producción que se configuró en paralelo a la participación de la provincia en la construcción federal de los Contenidos Básicos Comunes (1993-1999) para los diferentes niveles de la Educación común: Inicial, General Básica y Polimodal –según se denominaron en ese período, en virtud de la legislación vigente en el país: la Ley Federal de Educación (Ley n.º 24.195/1993)–.

En una etapa posterior, concomitante con un nuevo plexo legislativo en el que se destacan –entre muchas otras– la Ley de Educación Nacional n.º 26206/06 y la Ley de Educación Provincial de Córdoba, n.º 9870/10, la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SPlyCE) produjo nuevos *Diseños y Propuestas Curriculares*. Es el período en que, a escala nacional, el Consejo Federal de Educación acuerda los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para todos los niveles, primero, y los Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada (MR), después, renovando integralmente el currículum oficial. A escala provincial, por su parte, se desarrolla un vasto conjunto de materiales curriculares: se producen *Diseños Curriculares para la Educación Inicial* (2011), *para la Educación Primaria* (2011) y *para la Educación Secundaria, en sus ciclos básico y orientado* (2011).

También se elaboran *Propuestas curriculares para las modalidades (educación técnica, de jóvenes y adultos y rural)* y otras producciones que instruyeron el trabajo escolar: *Formatos Curriculares* (2010), *Transversales* (2013 y actualizado 2016), *Trabajo compartido entre espacios curriculares* (2013), *Prioridades Pedagógicas* (2014-2019), y entre las cuales se incluyó el desarrollo de *Capacidades fundamentales* (2009). Transcurrido un tiempo, y en el marco de la misma configuración institucional, se llevó a cabo un proceso de *revisión participativa de los diseños curriculares* (2016-2017) y se produjeron los *Aprendizajes y contenidos fundamentales* para la educación obligatoria (2018).

Más recientemente, tras la experiencia de la pandemia de COVID 19, la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional (DGDCyAI) produjo materiales de *Actualización Curricular* (2023), en las áreas curriculares de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Formación para la Vida y el Trabajo y Aportes para la Cultura Digital en Educación Tecnológica, *“como expresión de la Política Pública Provincial, en consonancia con el trabajo realizado en los Programas Priorizados 2022-2023”* (ME 2023)¹.

Todas estas producciones curriculares se producen en paralelo y en consonancia con otras decisiones de política educativa mediante las cuales el sistema educativo se configuró y expandió progresivamente: hubo un crecimiento en la población que accedió y un incremento en el alcance de la obligatoriedad escolar establecida –que actualmente abarca 15 años²–; también una expansión de modelos institucionales alternativos de escolarización, para los diferentes tramos, modalidades y necesidades educativas específicas³.

1. ME, 2023. Nota que encabeza la serie de “Documentos de Actualización Curricular” disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php> (consultado en julio 2024).
2. Desde sala de 3 (a partir de la universalización de estas salas a través de la Ley Provincial n.º 10348/16) hasta el 6.º año de educación secundaria. En el caso de la Educación técnica se extiende a 16 años la obligatoriedad.
3. Para ampliar este punto consultar: Ministerio de Educación Córdoba. Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027; puntos 1.1 y 1.2, entre otros. (<https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/05/Documento-Plan-de-Desarrollo-Educativo-Provincial-2024-2027-1.pdf>).

Referencias

- ABRATTE, J. P. (2009). "Reforma del Estado y Reforma Educativa en la provincia de Córdoba (1984-1999). Del bienestarismo al horizonte neoliberal". Disponible en <https://bit.ly/4g2U9Vz> (consultado el 1 de julio de 2024).
- ALLIAUD, A. (2021) *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2008) (2005) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje, n.º 125. Ed. Visor. Madrid.
- CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). "Aprender a aprender. Compromiso y responsabilidad. Dos capacidades a desarrollar en la Educación Secundaria". Córdoba: Secretaría de estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en <http://bit.ly/3ByWljd>
- CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2024). "Escuela posible para el presente y el futuro: Capacidades Fundamentales". Disponible en <https://bit.ly/3VPnmuz>
- CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2024). "Educación para el Desarrollo Sostenible. Saberes emergentes en el marco de la Escuela Posible". Córdoba: Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. Disponible en <https://bit.ly/49sYNcW>.
- CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2023). "La Escuela Posible: consolida logros y emprende mejora". Disponible en <https://bit.ly/3ORgl8V>.
- COX, C. (2018). "Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza". en Arratia, A. y Osandón, L. (Editores) (2018) *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.
- DELORS, J. (1996). "La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI". Disponible en: Unesdoc. Biblioteca digital.
- FURLÁN, A. (1996). *Currículum e institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México.
- HARLEN, W. (2010). *Principios y grandes ideas de la educación en ciencias*. Publicado por la Association for Science Education College Lane, Hatfield, Herts. AL10 9AA (Versión en español disponible en www.innovec.org.mx y www.ciae.uchile.cl).
- HART, R. (1993). "La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica". *Ensayos Innocenti*, N.º 4. Unicef.
- JACINTO, C. G. (2013). "La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso". *Revista Propuesta Educativa*, (40). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Argentina.
- LARROSA BONDÍA, J. (2006) «Sobre la experiencia». *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, N.º 19, p. 87-112, <https://bit.ly/41pX3PO>.
- (2018) "Ejercicio" y "Experiencia", en Jorge Larrosa (con Karen Rechia), *P de profesor*. Buenos Aires. Noveduc, <https://bit.ly/3D6JAlO> (consultado: 17 de julio de 2024).
- MEIRIEU, P. (2002). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Editorial Octaedro, Barcelona.
- MORIN, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- RANCIÈRE, J. (1987) (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires. Del Zorzal.
- RASCOVAN, S. (2016). *La Orientación Vocacional como Experiencia Subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.
- SANTISTEBAN, A.; ANGUERA, C. (2014). *Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro*. Clío & Asociados, n.º 18-19, 249-267.
- SKLIAR, C. & TÉLLEZ, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Noveduc.
- SOUTHWELL, M. (2013) *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. <https://bit.ly/4gfFWo4>

- TORRES SANTOMÉ, J. (2013) “Sin muros en las aulas: el Curriculum Integrado”. Publicación del propio autor que recupera su artículo previo: TORRES SANTOMÉ, J. (1996) “Sin muros en las aulas: el Curriculum Integrado”. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, n.º 39 (1996) 39-45. <https://jurjotorres.com/?p=708> (consultado: 17 de julio de 2024).
- UNESCO (2021). “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”.
- UNESCO (2015). “Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?” *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Sector Educación. París.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017) Diseño y fundamentos de una Nueva Escuela para Adolescentes, Buenos Aires.
- VASSILIADES, A. y SOUTHWELL, M. “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. <https://bit.ly/3D0vx18>
- VICH, V. (2013). “Desculturizar la cultura. Retos actuales de las políticas culturales”. *Latin American Research Review*, Vol. 48, Special Issue.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2012) “Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional”. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10 (3), Octubre-diciembre 2012, 17-48. ISSN: 1887-4592 <https://bit.ly/49ppTl2> (consultado: 17 de julio de 2024).



 CURRÍCULUM
córdoba