

Educación Secundaria

Orientaciones Pedagógicas y Didácticas

DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA





Martín Llaryora | Gobernador

Myrian Prunotto | Vicegobernadora

Horacio Ademar Ferreyra | Ministro de Educación

Luis Sebastián Franchi | Secretario de Educación

Andrea Fessia | Subsecretaria de Coordinación Educativa

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

Enzo Cravero | Subsecretario de Vinculación y Transferencia de Conocimiento

Nora Esther Bedano | Secretaria de Coordinación Territorial

Claudia Amelia Maine | Secretaria de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior

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

Educación Secundaria. Orientaciones Pedagógicas y Didácticas

Cómo citar este material:

Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional (2025). *Educación Secundaria. Orientaciones Pedagógicas y Didácticas*.

Equipo de producción · Currículum Córdoba

Coordinación general: Natalia González

Coordinación pedagógica: Valeria Barzola

Colaboradores en proceso de escritura: Renzo Aghemo, Paula Gordillo, Andrea del Valle Pereyra, María Victoria Vega

Corrección literaria: Sandra Curetti

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

Diseño gráfico y editorial: Carolina Cena y Julieta Moreno

Ilustraciones: Claudia Espinoza

Agradecemos la lectura crítica de este documento a la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación Técnica, la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza y equipos técnicos de la Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional.

El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación en esta publicación. Únicamente por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad para la lectura, se ha optado por usar en los términos generales las/os niñas/os, las/os adolescentes y jóvenes y las/os adultas/os.

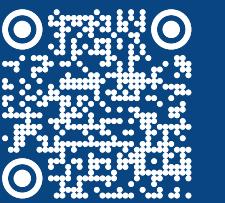
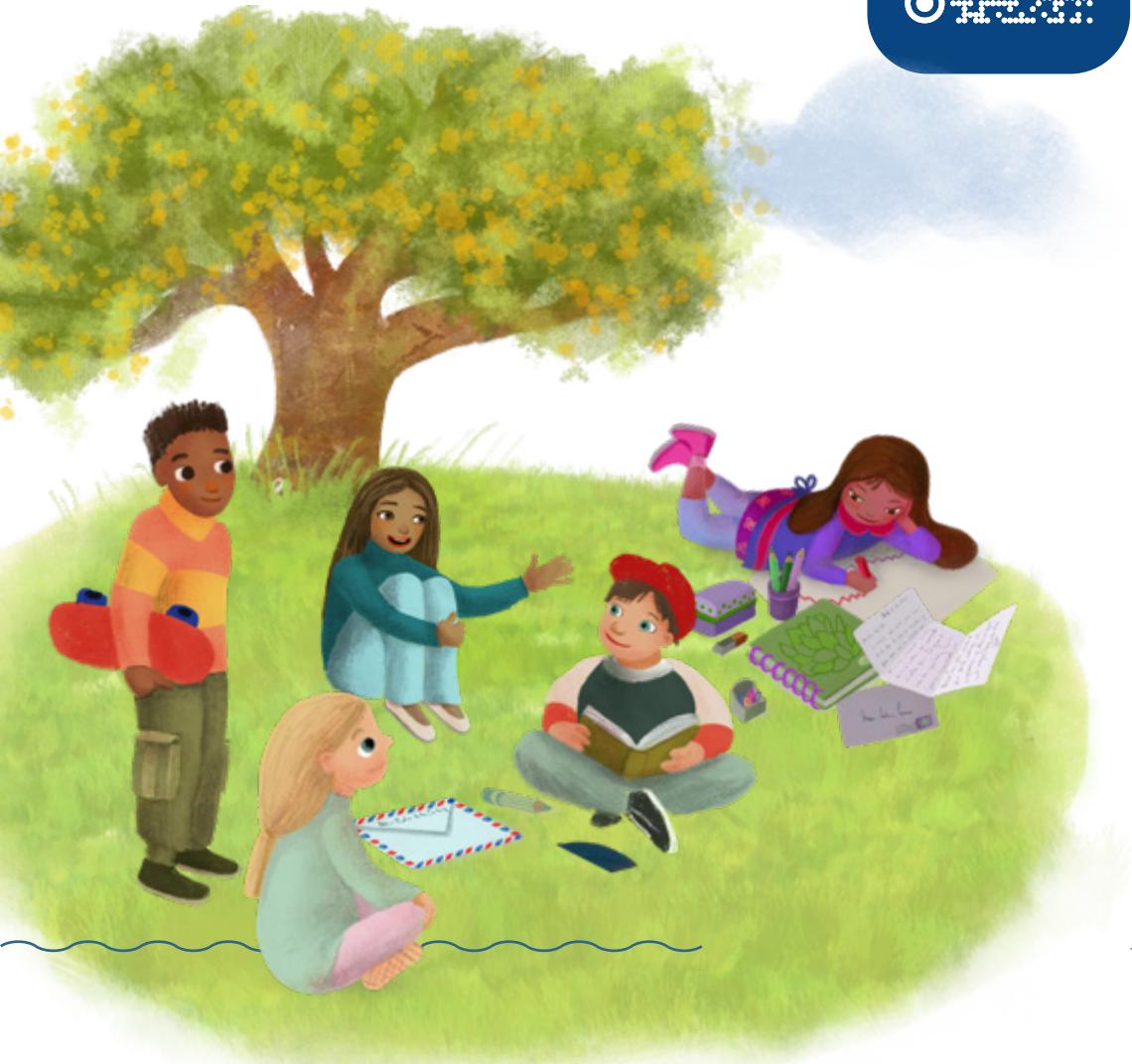


Educación Secundaria

Orientaciones Pedagógicas y Didácticas



Para las/os adolescentes y jóvenes cordobeses



Antes que amanezca alguien corre las colchas, alguien se da un baño, alguien prepara el mate, se toma un café, muerde una tostada, manda un wasap. Despierta al compañero, a la amiga, a la hermana para aprontarse a salir. Alguien repasa su línea, imprime su parte, arma la mochila, busca su pañuelo, agrega un prendedor, una flor roja tejida, un gesto de amor. Antes que amanezca alguien busca el cambio desparramado en la casa, monedas para pagar el interurbano, y los chicles, o los criollos, o por las dudas que el día sea largo, vaya a saber dónde va a terminar. Antes que amanezca alguien dice chau y dice hola: muchas veces dice hola, muchas más de las que dice chau. Antes que amanezca se mueve el mundo, aunque a veces no se vea, aunque la tristeza y el vértigo y la desesperación a veces no deje ver algunas cosas, más sutiles, y largas, y profundas, que pasan. Antes que amanezca, sobre las sierras y las ciudades chiquitas que giran alrededor de la gran ciudad, cargan en los termos y los hoyuelos de las sonrisas y las mochilas, tres, cuatro, decenas, cientos de personas... un pedazo de sol. Y lo llevan, llevan su pedazo de sol al encuentro con otros, con otras. Lo llevan a las terminales y los caminos, a las canciones y las anécdotas, a los montes y las ciudades, a las experiencias y las discusiones y las instituciones y al futuro y a las esperanzas y a la hermandad que genera la unión. Y amontonan en medio de una ronda grande, como una hoguera, su pedacito de sol. Lo ponen ahí y sonríen, se sonríen. Y entonces amanece.

(Debanne y Debanne. 2021. p. 54-55)¹.

Debanne, L. y Debanne, M. (2021). "Antes que amanezca". En *Malditos sean nuestros días moribundos*. 1a ed ilustrada. Ediciones de la terraza.

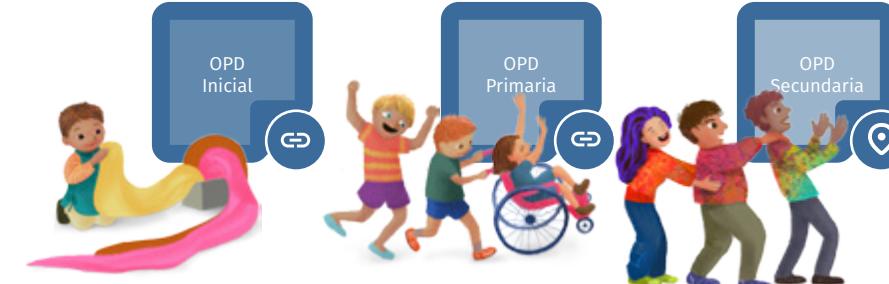
Marco Curricular Común

Perspectivas político-pedagógicas de la renovación curricular.



Orientaciones Pedagógicas y Didácticas. Educación Inicial · Primaria · Secundaria

Diálogos sobre las finalidades formativas y los procesos de la enseñanza y aprendizaje de cada nivel.



Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular



Recorridos por las metas por ciclo, los aprendizajes y contenidos y los indicadores de logro a lo largo de la escolaridad.



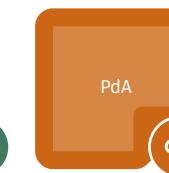
Lenguaje/Lengua y Literatura



Matemática



Ciencias Naturales



Ciencias Sociales



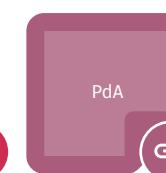
Ed. Tecnológica y Cs. de la Computación



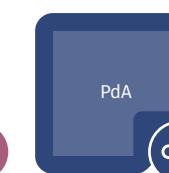
Lengua Extranjera Inglés



Educación Artística



Educación Física



Ciudadanía y Humanidades



Formación para la Vida y el Trabajo

Índice

Presentación	07
¿Cómo está organizado este documento?	09
I. Finalidades de la Educación Secundaria	10
Las finalidades formativas en términos de aprendizajes	15
II. Adolescencias y Juventudes, hoy	16
III. Escuelas: comunidades de aprendizaje vivas	20
El Proyecto Curricular Institucional como construcción colectiva y dinámica	22
Vínculos que (se) transforman	23
IV. Enseñar y aprender para acompañar la construcción de proyectos vitales: claves para una educación secundaria situada y con sentido	29
Los procesos de enseñanza desde la pedagogía de la comprensión	30
Planificación didáctica: nuevos horizontes para el diseño y la invención	33
El aprendizaje profundo: transferir, transformar, crear	36
El <i>cómo</i> de la enseñanza: diversificar la enseñanza a través de los formatos curriculares y pedagógicos	37
La experiencia, los proyectos vitales y la afectividad: claves para diseñar prácticas educativas reflexivas	40
Evaluación como aprendizaje	43
V. Estructura curricular de la Educación Secundaria	45
Referencias	50



Presentación

En este proceso de renovación pedagógica, la escuela es el espacio donde el currículum se recrea colectivamente, se interpreta y coconstruye. Es un territorio abierto a la invención, donde la práctica docente encuentra sentido y propósito, a través del diálogo en comunidad. Este documento curricular se presenta, entonces, como una invitación a imaginar y seguir desplegando diversas y situadas formas de enseñar y aprender, que se materializan en las experiencias cotidianas que acontecen en las escuelas cordobesas. A su vez, se constituye como una nueva oportunidad para acompañar a las/os educadoras/es en los procesos de toma de decisiones vinculados con las prácticas pedagógicas en el territorio.

En la colección de documentos que conforman el **Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba · Currículum Córdoba¹**, este material retoma la perspectiva político-pedagógica del **Marco Curricular Común** (Córdoba, Ministerio de Educación, 2025a), enfocándose en la **Educación Secundaria**. Plantea las *finalidades formativas del nivel* desde una concepción de las adolescencias y juventudes como construcción sociohistórica, atravesada por diferencias culturales, desigualdades sociales, contextos familiares y escolares diversos, así como por los avances en el reconocimiento de los derechos de las/os adolescentes y jóvenes y las transformaciones ambientales, tecnológicas y globales. Esta mirada las/os reconoce como *sujetos de derecho* y de experiencia e invita a pensar instituciones educativas que cuiden, alojen y enseñen desde la heterogeneidad, fortaleciendo

1. Constituido por un *Marco Curricular Común*, *Orientaciones Pedagógicas y Didácticas* para cada nivel y *Progresiones de Aprendizaje* para cada campo/espacio curricular.

y colaborando en el despliegue de saberes y capacidades de cada estudiante. **De este modo, la escuela se consolida como un espacio colectivo de encuentro y construcción de sentido, que amplía horizontes culturales y brinda oportunidades formativas en clave de calidad, equidad, igualdad e inclusión².**

Asimismo, este texto curricular dialoga con las **Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular** (Córdoba, Ministerio de Educación, 2025b), convirtiéndolas en herramientas genuinas para los procesos de toma de decisiones pedagógico-institucionales, que posibilitan y configuran el *proyecto formativo integrado* que da sentido y continuidad a las trayectorias escolares. Así, cada instancia de planificación y resignificación de propuestas didácticas se entiende como parte de una totalidad y contribuye a la renovación de la apuesta pedagógica. Estos procesos constituyen otro elemento de definición curricular, porque modelan modos de transmisión, de vínculos con el conocimiento y de construcción de experiencias de aprendizaje, que fortalecen las vinculaciones entre las finalidades formativas del nivel y las prácticas de cada comunidad escolar.

En la construcción de **Educación Secundaria. Orientaciones Pedagógicas y Didácticas**, se recupera e integra, por un lado, el trabajo colaborativo realizado entre los equipos técnicos, supervisores, equipos directivos y docentes en la renovación curricular³ y, por el otro, la sistematización de las consultas curriculares a toda la comunidad educativa⁴. Las experiencias que tienen lugar en diferentes escenarios institucionales, a lo largo y ancho de nuestra geografía provincial, resultan clave para conocer y articular lo ideal con lo posible, en aras de uno de los principios establecidos en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a): la necesidad del diálogo entre innovación y viabilidad como camino para impulsar las transformaciones, desde las realidades que atraviesan las escuelas, es decir, con una mirada situada y territorial.

Una escuela que habilita variadas formas de expresión y comprensión, que organiza sus espacios y tiempos con intencionalidad pedagógica, cuidando las miradas y los vínculos que allí se entraman, es una escuela que abre múltiples caminos al aprendizaje. Es ahí donde este material se ubica, como parte de un entramado institucional que se expande y renueva con cada práctica, en cada decisión compartida, habilitando a imaginar otros modos de hacer escuela, de transformarla, revalorizando la autonomía institucional y la heterogeneidad de las aulas, sobre la base de un marco de actuación común que garantiza la igualdad de oportunidades y favorece la justicia curricular⁵ para cada adolescente y joven.

2. La equidad es concebida desde la inclusión, la igualdad de oportunidades y la atención a las necesidades de todas/os los estudiantes, enfatizando en la superación de desigualdades y la eliminación de la discriminación. A partir de acciones vinculadas con la formación docente, el apoyo a estudiantes con discapacidades, la accesibilidad física y los programas específicos buscan garantizar las mismas posibilidades de desarrollo pleno. Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Plan de Desarrollo Educativo 2024-2027. Con proyección 2033*.
3. A través del trabajo realizado en las diferentes rutas de la innovación y propuestas del Programa TRANSFORMAR@CBA.
4. Se hace referencia a la consulta curricular 2024, “Diálogo Educativo”, y también la realizada a partir de la publicación de los materiales de la renovación de Currículum Córdoba –versión en consulta, *Marco Curricular Común y Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular*– durante 2025, conjuntamente con el trabajo llevado a cabo en el marco de las “Comunidades de Aprendizaje desde el currículum”, de Currículum Córdoba, como las Jornadas Pedagógicas “Currículum Córdoba en el marco de TransFORMAR@CBA”, los Clubes de Lectura y los espacios de Acompañamiento Institucional, que han recuperado, durante su desarrollo, aportes a los materiales publicados.
5. Entendida como camino hacia la justicia social, orienta la integración de la pluralidad de saberes y experiencias de las/os estudiantes, las familias, las comunidades, en procesos educativos situados, y actúa como criterio para revisar las tradiciones de enseñanza desde una opción democrática (Connell, 2009).

¿Cómo está organizado este documento?

1

Finalidades de la Educación Secundaria



2

Adolescencias y Juventudes, hoy



3

Escuelas: comunidades de aprendizaje vivas

5

Estructura curricular de la Educación Secundaria

4

Enseñar y aprender para acompañar la construcción de proyectos vitales: claves para una educación secundaria situada y con sentido





I. Finalidades de la Educación Secundaria

Como parte del proceso de construcción colectiva del currículum, las finalidades formativas son consideradas como *horizontes de posibilidad* que la política educativa se propone ofrecer de manera sistemática, y fueron elaboradas a partir de instancias consultivas con la ciudadanía y la comunidad escolar.

Tal como señala el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), las finalidades formativas se asientan en la trama de acuerdos sobre lo que es sustancial que la educación pública, de gestión estatal y privada, transmita a las nuevas generaciones, es decir, los sentidos y las convicciones sobre los aprendizajes y la enseñanza, que conjugan lo que la sociedad y las comunidades han aprendido en las últimas décadas.

Estos horizontes de posibilidad mantienen un diálogo abierto entre las direcciones de nivel y modalidades, las/os supervisoras/es, los equipos directivos, las/os docentes, las/os estudiantes, las familias y otros miembros de la comunidad, y se van nutriendo y desplegando en el hacer cotidiano a partir de las experiencias de enseñanza y aprendizaje compartidas en las escuelas.

Para definir las finalidades formativas, partimos de considerar que **el saber escolar representa al mundo e ilustra modos de vivir**; en este marco: ¿qué vida tienen y podrían vivir las/os adolescentes y jóvenes? ¿Qué mundo habitan y podrían habitar? ¿En qué comunidades? Son preguntas que, inevitablemente, se enlazan con otras: ¿con qué adolescencias y juventudes nos encontramos cuando enseñamos y aprendemos? ¿Qué piensan, necesitan, expresan, comparten las/os adolescentes y jóvenes con quienes convivimos? ¿Qué adolescencias y juventudes imaginamos?, ¿para

qué tiempo-época? ¿Qué escuelas habitamos? ¿Qué relaciones se podrían promover entre escuela/s, mundo/s y vida/s?¹ ¿Qué saberes y experiencias se podrían transmitir, recrear y promover, en consonancia con lo que vivimos e imaginamos?

A partir de estas preguntas, y con la intención de refundar acuerdos y continuar sosteniendo el diálogo en el territorio de las comunidades escolares, esta propuesta entrama principios y valores que se inspiran en la Constitución Nacional (1994) y la Constitución Provincial (2001); la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, n.º 26 061 (2005); la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Córdoba, n.º 9944 (2011); la Ley de Educación Nacional, n.º 26 206 (2006); la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba n.º 9870 (2010); la Ley de Educación Sexual Integral, n.º 26 150 (2006); la Ley de Educación Ambiental Integral, n.º 27 621 (2021) y los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Encuentra también sus fundamentos en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Asimismo, retoma los compromisos y antecedentes de políticas educativas curriculares provinciales, trascendiendo a los gobiernos que las originan, como la iniciativa que dio lugar a un proceso de actualización curricular en torno a la mejora de los aprendizajes y la enseñanza (2012-2023) y el *Plan de Desarrollo Educativo Provincial (2024-2027), con proyección 2033* (Córdoba. Ministerio de Educación, 2024), que propone el presente proceso de renovación curricular.

En este sentido, las finalidades son *formativas*, porque expresan definiciones ideológicas, políticas y pedagógicas que determinan el papel de la educación en la formación de las/os ciudadanas/os y las sociedades. Teniendo en cuenta los acuerdos compartidos, se asume que la escuela contribuye a *garantizar la protección integral de las/os adolescentes y jóvenes*, ofreciendo experiencias de aprendizaje que promuevan progresivamente la ampliación de horizontes, la valoración de sí misma/o y de las/ os otras/os, el desarrollo de su autonomía, la participación protagónica en diversos ámbitos de la sociedad *para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuidad de los estudios*², desde una pedagogía de la comprensión y del cuidado. Esto es posible al *considerar a la escuela como una cuestión pública*³, es decir, como un espacio privilegiado para la construcción y reconfiguración de lo colectivo, que ofrece diversas posibilidades y experiencias para que las/os adolescentes y jóvenes puedan construir modos de estar en el mundo y de convivir, basados en el diálogo; la confrontación de ideas; la argumentación y el debate; la valoración de la singularidad y la pluralidad; el trabajo colaborativo y cooperativo; el protagonismo en la toma de decisiones; la vinculación, progresiva, con ámbitos, organizaciones y referentes sociales; la construcción de proyectos vitales, fundamentados y sostenidos de manera crítica y creativa, como base para renovar y cambiar el mundo de modos impredecibles.

-
1. Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico y Skliar, C. (2018). *Educar en tiempos de aceleración e innovación*. En NÓMADAS 49, octubre. Universidad Central.
 2. Córdoba. Legislatura Provincial.(2010). *Ley de Educación de la provincia de Córdoba Nro. 987*. Artículo 37, p.24.
 3. Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.

Desde este posicionamiento, se enlazan, en la trama las dos primeras opciones político-pedagógicas presentadas en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a)⁴: *equidad, igualdad e inclusión educativa desde una perspectiva integral de derechos y cuidados y la calidad integral de la experiencia educativa*. Ambas ponen en valor a los/as estudiantes en su condición de sujetos de la experiencia y ciudadanos/as, reconociendo sus múltiples trayectorias —personales y colectivas—.

Cabe señalar que al ingresar a la Educación Secundaria, las/os jóvenes llegan con una trayectoria escolar y vital construida a lo largo de su paso por los anteriores niveles educativos, y en interacción con sus contextos familiares, sociales y culturales. Portan saberes previos, experiencias, intereses, modos de aprender y formas de vincularse con el conocimiento, que se construyen en múltiples espacios: la escuela, la comunidad, los grupos de pares y otros ámbitos de socialización, vinculados con los intereses y espacios en los que viven.

En este sentido, las instituciones de Educación Secundaria tienen la responsabilidad de reconocer, recuperar y potenciar ese capital cultural y escolar, comprendiendo que las/os estudiantes son sujetos de derecho, portadores de saberes y proyectos, atravesados por las diversas situaciones que las/os habitan. Esto implica revisar los criterios de inclusión y sostener una vigilancia activa sobre prácticas escolares excluyentes, para asegurar el derecho a la educación, no sólo en cuanto a su acceso, sino también a su permanencia y terminalidad, ofreciendo experiencias educativas que posibiliten aprendizajes significativos y acompañen la construcción de trayectorias escolares continuas y completas, independientemente de las condiciones particulares de cada adolescente y joven. (ME, 2011)⁵.

4. Córdoba. Ministerio de Educación. (2025a). *Marco Curricular Común*, p. 10.

5. Córdoba. Ministerio de Educación. (2011). *Documento marco para la Educación Secundaria. Tomo 1. Sistema Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa*.

En este marco, la educación provincial se dispone a asegurar una formación ciudadana acorde a las exigencias y oportunidades del presente histórico, considerando tres prioridades de la política educativa: “aprender a aprender, aprender a vivir juntos/as y aprender a emprender” y las dimensiones “ética y política, social y cultural, comunicacional, científica y tecnológica, ambiental y sostenible, socioafectiva y prospectiva, productiva y económica” detalladas en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a, p.13), las que se traducen en las siguientes finalidades formativas para la Educación Secundaria:

- **Garantizar experiencias educativas de calidad para valorar, ampliar y profundizar el horizonte social y cultural de adolescentes y jóvenes**, integrando los saberes que portan y las culturas de las que forman parte, así como promoviendo el acceso igualitario a los bienes simbólicos, para analizar e interpretar diversos artefactos culturales y desnaturalizar representaciones sociales e históricas hegemónicas. Se generan, así, posibilidades de creación y expresión, desde una perspectiva intercultural que favorece el diálogo, la comprensión del contexto histórico en el que las culturas se han desarrollado y el respeto por la diversidad de identidades, saberes y expresiones (populares, comunitarios, originarios, entre otros). Esta mirada apunta al ejercicio de la ciudadanía desde el entendimiento mutuo y a la construcción de una sociedad más justa.
- **Acompañar reflexivamente a las/os adolescentes y jóvenes en su desarrollo subjetivo**, promoviendo el autoconocimiento, la valoración de sí mismas/os y de las/os otras/os como sujetos de la experiencia, para promocionar prácticas de cuidado con base en el buen trato, la convivencia democrática y la salud integral. Se trata de reconocer que no existe una única manera de ser joven y sí múltiples trayectorias, que se configuran desde diferentes condiciones de clase, género, etnia, territorio y experiencias de vida, en el marco de la escuela como espacio de protección, de justicia y de construcción colectiva de oportunidades para todas/os.

- **Promover progresivamente la participación protagónica de las/os adolescentes y jóvenes, para contribuir a la formación de ciudadanas/os críticas/os y comprometidas/os con el bien común**, generando condiciones que permitan reconocerlas/os como sujetos éticos, capaces de argumentar y actuar reflexivamente conforme a valores compartidos, de analizar el sentido y fundamento de las normas sociales a través del diálogo, el debate y la construcción de consensos. Asimismo, se las/os concibe como sujetos políticos, capaces de involucrarse en problemáticas comunes, a través de acciones estudiantiles comprometidas y solidarias, sosteniendo su participación protagónica en los asuntos públicos para la transformación social, como horizonte de empoderamiento ciudadano y de convivencia democrática.
- **Profundizar el desarrollo de alfabetizaciones múltiples⁶ y su despliegue, para la participación plena en sociedades complejas, diversas, interdependientes y en permanente transformación**, favoreciendo el acceso, la apropiación y la creación de saberes; integrando dimensiones lingüísticas, matemáticas, tecnológicas, científicas, artísticas, culturales, sociales, corporales, ambientales y mediáticas; considerando la diversidad de lenguajes y soportes; promoviendo la simbolización a través de la palabra, el sonido, la imagen, los gestos, el movimiento, las prácticas corporales y motrices. Se propicia, además, la valoración de la pluralidad de aprendizajes que aportan los diferentes espacios curriculares, para comprender asuntos complejos de la agenda contemporánea, en pos del desarrollo de las capacidades fundamentales.
- **Construir entornos educativos saludables desde una perspectiva de bienestar**, en los que la afectividad emerja como vínculo de reciprocidad, diálogo y escucha atenta⁷, que promueva el respeto, el reconocimiento y la colaboración, y que contemple la singularidad de cada integrante de la comunidad. Asimismo, estos entornos consideran los aspectos organizacionales e institucionales, contextuales y estructurales del sistema educativo, así como de la sociedad en su conjunto, fomentando la progresiva construcción de culturas institucionales sostenidas desde la pedagogía del cuidado y la ternura.
- **Propiciar la consolidación de la autonomía en los procesos de aprendizaje, para que las/os adolescentes y jóvenes se reconozcan como aprendices permanentes**, adquiriendo hábitos de monitoreo del propio proceso, anticipando posibles dificultades, buscando alternativas, reconociendo los logros alcanzados y las estrategias utilizadas, de modo personal y en trabajos colaborativos, para sostener trayectorias escolares plenas en la escuela secundaria, y lograr la terminalidad de la educación obligatoria, así como la continuidad de los estudios superiores.
- **Afianzar la construcción de una conciencia ambiental, para que las/os adolescentes y jóvenes sean agentes de cambio y promotoras/es de la sostenibilidad como proyecto social**, comprendiendo, a partir de la investigación, análisis y estudios de problemáticas que afectan al ambiente⁸, y de vínculos empáticos y sensibles, la interdependencia entre las sociedades y la naturaleza. A través de estas experiencias, se empoderan en sus derechos ambientales, participando en espacios para analizar y debatir enfoques tecnocráticos y conservacionistas sobre el ambiente, valorando los saberes y formas de resistencia territorial que portan diversos colectivos sobre la naturaleza, así como promoviendo prácticas de participación estudiantil comprometidas con la justicia ecológica intergeneracional.
- **Promover la reflexión de los vínculos entre las/os adolescentes y jóvenes y las tecnologías, así como la participación activa, ética, creativa, crítica y responsable en los entornos digitales**, garantizando el derecho al acceso, la inclusión tecnológica, y la integridad física y socioafectiva en estos territorios de ejercicio ciudadano, para fortalecer la capacidad de interpretar, comunicar, participar y actuar de manera informada y con fundamento. Esta mirada habilita el análisis de las incidencias en la vida cotidiana —en las relaciones sociales y la construcción de subjetividades, en los movimientos sociales y participación ciudadana, en condiciones y vínculos laborales— contribuyendo al bien común y a la soberanía tecnológica.

- **Habilitar y acompañar la configuración de proyectos vitales⁹ singulares y colectivos desde una perspectiva crítica y creativa, en relación con las oportunidades del territorio y los desafíos del mundo contemporáneo,** promoviendo la exploración del presente y la creación de escenarios sobre futuros *deseables, posibles y probables*, y generando oportunidades de vinculación con diversos ámbitos-laborales, comunitarios, educativos- y referentes en temáticas de interés. Estas oportunidades propician espacios de diálogo y reflexión, que permiten integrar saberes escolares y desarrollar capacidades que contemplan las demandas actuales. Con la realización de experiencias formativas situadas¹⁰, las/os adolescentes y jóvenes pueden identificar intereses, capacidades y expectativas, y tomar decisiones informadas y fundamentadas.

Estas finalidades formativas se vinculan directamente con la Formación General¹¹ de la Educación Secundaria en el Ciclo Superior, y se entraman y complejizan en la Formación Específica, a partir de las distintas orientaciones y especialidades que profundizan y diversifican aprendizajes. Los *perfíles de egreso*, de cada bachiller o tecnicatura, recuperan y proyectan saberes y capacidades/competencias vinculadas con las particularidades de cada propuesta, garantizando una formación integral que conjuga lo común y lo específico del nivel.

-
6. Se considera **alfabetización básica al aprendizaje de la lectura, escritura y matemática**. Inés Dussel y Miryam Southwell (2007) definen a las alfabetizaciones múltiples para referirse a la adquisición de un conjunto de saberes que abarcan otras áreas, considerando que el término “alfabetización” hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. **Entre las alfabetizaciones múltiples se reconocen la científica, tecnológica, digital, motriz, artística, ciudadana, ambiental, financiera y económica**, entre otras, considerando que “para desandar, aunque sea en parte, la brecha que se instaló entre la escuela y lo contemporáneo, sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad” (p.2). En la misma línea, esta categoría de alfabetizaciones múltiples y el avance de la tecnología en la vida cotidiana, permite considerar **diferentes formas de información y comunicación que incluyen modalidades digitales, imágenes, sonidos y otras representaciones**.
 7. Se retoman aquí aspectos vertidos en el documento La dimensión socio-afectiva en la escuela. Orientaciones generales en el marco del bienestar educativo. (Córdoba, Ministerio de Educación, 2025c).
 8. El ambiente se aborda como una confluencia de diálogos entre saberes científicos, tecnológicos, artísticos, humanistas y culturales y conocimientos ancestrales, campesinos y populares.
 9. Se opta por la denominación “proyectos vitales” para poner en primer plano las dinámicas vocacionales y ocupacionales que hoy transitan las/os jóvenes. La vocación es una construcción que se realiza a lo largo de la vida, no lineal, y el sentido de las decisiones que se toman se encuentra atravesado por múltiples dimensiones (sociales, culturales, económicas, familiares, geográficas, entre otras) que la escuela colabora en objetivar.
 10. Pasantías educativas, emprendimientos escolares, cursos de formación laboral, prácticas de acompañamiento en profesiones y oficios, cooperativas, salidas y visitas a organizaciones de la comunidad, radios, canales, empresas, emprendimientos, fábricas, negocios, espacios de *coworking*, entrevistas y diálogos a referentes, entre otros.
 11. En la Educación Secundaria, se diferencian dos campos: Formación General y Formación Específica. Este último amplía los saberes desarrollados en la Formación General, incluyendo campos de conocimiento propios de cada orientación o especialidad técnica, promoviendo una mayor profundidad en los saberes vinculados con un área particular. En la Educación Técnica Profesional, a su vez, el 7.^{mo} año se propone como un espacio de formación profesional y vinculación con el trabajo, que consolida competencias técnicas y transversales mediante prácticas profesionalizantes, proyectos productivos o experiencias duales, en consonancia con lo que establece la Resolución CFE N.^o 47/08 y las propuestas de alternancia, que reconocen al último año como instancia de inserción laboral temprana y certificación profesional.

Las finalidades formativas en términos de aprendizajes

Aprender supone transitar experiencias que entrelazan saberes y prácticas con lo vivido por las/os adolescentes y jóvenes, habilitando nuevas/otras formas de mirar y habitar el mundo. Así, **las finalidades formativas se materializan y entranan en las metas por ciclo** (○), componente de las Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular (ME, 2025b), que comunica los **aprendizajes que se espera que las/os estudiantes logren al finalizar el 6.º año de la Educación Secundaria** en los espacios curriculares de la Formación General, los que, a su vez, se vinculan y entrelazan con saberes y prácticas específicas de las diferentes orientaciones y especialidades.

En este sentido, las metas por ciclo ofrecen un horizonte común para la enseñanza en la Educación Secundaria, a través del cual se expresan acuerdos pedagógicos acerca de qué enseñar y aprender hoy, habilitando a que cada escuela contextualice y enriquezca sus propuestas, de manera situada.

Estas metas implican dar continuidad y sentido a las experiencias formativas, e invitan a las/os profesoras/es, a trabajar en conjunto, con una mirada integral de la trayectoria escolar. En este marco, cada institución, equipo directivo, docentes y comunidad educativa, definirá el modo de trabajo más adecuado, acorde con los procesos y proyectos pedagógicos en curso.



“¿Cómo nos mira la escuela? ¿cómo nos enseña a mirar? Mirar como juego. Mirar como pregunta. Mirar como encuentro. Mirar como apuesta”.

(Grosso, 2021, p.44).

“La línea del horizonte varía según el lugar desde el cual observamos. Así, si estamos en un barco, en el mar abierto, el horizonte será una línea levemente curvada, casi perfecta; si estamos en una ciudad, el horizonte mostrará la silueta de casas, árboles, algún monumento, la barda. ¿La escuela nos enseña a mirar/desar horizontes? ¿Cuáles son los horizontes que la escuela nos enseña a mirar? ¿Quiénes caben en esos horizontes? ¿Desde y hacia dónde miramos? ¿Qué sentidos tienen (les damos a) esos horizontes? ¿Qué caminos nos hacen recorrer? ¿Junto a quiénes los recorremos?”

(Grosso, 2021, p.31).



II. Adolescencias y Juventudes, hoy

En las escuelas se reúnen y conviven diversidad de adolescentes y jóvenes¹, junto con adultas/os. Este encuentro es, en sí mismo, un acto pedagógico, que permite a las/os estudiantes confrontar sus visiones de mundo, mediar entre sus pares y la norma social, ensayar sus voces en un ambiente protegido y conocer diversos modos de relacionarse, ampliando sus visiones, perspectivas y formas de interactuar.

En ese encuentro, se asume el posicionamiento que no existe un “mundo joven”, ni hay una esencia de “la juventud, sino un conjunto de relaciones sociales —de poder, de fuerza— , que van estableciendo los límites de lo que en cada época se considera como ‘juvenil’.” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021, p.26).

-
1. En este texto se decide hablar de adolescentes y jóvenes/juventudes a fin de integrar los aportes de la psicología, la sociología y la antropología, al tiempo que contemplar convenciones nacionales e internacionales. “La Asamblea General de las Naciones Unidas para el Año Internacional de la Juventud, en 1985, adoptó los límites de 14 años para definir la niñez y de los 15 a los 24 años inclusive, la juventud. En esta última categoría se hizo la distinción de las y los adultos/as jóvenes, entre los 20 y los 24 años. La OMS define adolescencia desde los 10 a los 19 años 11 meses (lo que se basa en las edades aproximadas en que se inician las modificaciones sexuales y que marcan la culminación de este crecimiento) y la juventud, desde los 15 años a los 24, 11 meses. Los Códigos derivados de La Convención de los Derechos del Niño, ubican la niñez hasta los 12 años y a la adolescencia hasta los 18 años (con lo que coinciden con el concepto legal de “menor de edad”). Para la República Argentina, el Instituto Nacional de la Juventud señala como “joven” a un ser humano de entre 15 y 29 años. Según este criterio etario, la adolescencia y la juventud se solapan por cinco años: entre los 15 y 20 años hablamos tanto de jóvenes como de adolescentes. Entre otras razones, esta es una de las causas por las que la distinción entre juventud y adolescencia a partir de la edad no es del todo operativa: no separa claramente una etapa de la otra”. (Argentina. Ministerio de Educación. (2021). Juventudes/1a.ed. Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela, pp. 23-24).

En este marco, la invitación que se propone consiste en recuperar perspectivas más complejas, contemporáneas, interdisciplinarias (sociológicas, antropológicas, políticas, comunicacionales, psicológicas), situadas y contextuales (Feixa, 2012; Giménez Venezia, 2022), que comprendan a **las adolescencias y juventudes argentinas y latinoamericanas como una categoría social, histórica y en plural, reconociendo la diversidad de trayectorias de clase, género, etnia y territorio, que conforman las biografías de las/os estudiantes**. Esta perspectiva enfatiza que no existe una juventud homogénea, sino múltiples formas de ser joven, atravesadas por condiciones estructurales² y experiencias locales, muchas de ellas marcadas por las desigualdades sociales, la precarización laboral, las responsabilidades familiares, las situaciones de discapacidad, las múltiples violencias y vulneraciones de derechos que las afectan³.

Interrogarse sobre quiénes son hoy las/os adolescentes y jóvenes que habitan las aulas y transitan las escuelas secundarias, qué intereses, deseos y problemáticas las/os atraviesa, y reflexionar sobre las miradas, prejuicios y/o estereotipos presentes en la comunidad educativa, es el primer paso para que las escuelas se constituyan en espacio genuino de inclusión educativa.

En la actualidad, es necesario relacionar la compleja trama de condiciones y escenarios que configuran los diversos modos de ser joven, con las transformaciones a escala global, y con aquellas correspondientes a los nuevos territorios en que se forjan las subjetividades juveniles.

En relación con este aspecto, es importante recuperar algunos rasgos de época, caracterizados por la aceleración de los cambios, la inmediatez, la demanda constante de estímulos, la multitarea, la fragmentación y sobreabundancia de información, y la interacción mediante recompensas inmediatas y estimulantes, exacerbando lo que se ha denominado como *modernidad líquida*. (Bauman, 2002). En este punto, la construcción de subjetividades adolescentes y juveniles se desarrolla en instituciones

que han sido creadas en sociedades disciplinares, que hoy se encuentran atravesadas por un presente *post-disciplinar*⁴ caracterizado por la desigualdad, la exclusión, el debilitamiento de diversos puntos de apoyo comunitarios (clubes, familias, centros vecinales, centros culturales, centros religiosos, sanidad, trabajo y también la escuela) y por el paso a formas de control social cada vez más sutiles, persuasivas e hiper-especializadas.

-
2. Autores como Lipovetsky (2006), Han (2014), Lazzarato (2006) plantean que las/os jóvenes (y no solo ellas/os) participan de una **sociedad post-disciplinar o hipermoderna**, en la que la escuela ya no detenta el monopolio del conocimiento. El saber escolar dialoga (y compite) con otros espacios, como, por ejemplo, redes sociales, medios de comunicación, Inteligencia artificial generativa, que son fuentes inmediatas de información (y desinformación) y funcionan a toda hora, estando al alcance de la mano.
 3. Para sostener este posicionamiento, se recuperan aportes de la psicología sociocultural del desarrollo (Vygotsky, 1978; Bruner 1996), que analizan la influencia de las interacciones con otras/os; la mediación del lenguaje y la importancia del entorno sociocultural en la formación de subjetividades adolescentes y juveniles. Resulta potente, también, la perspectiva generacional (Álvarez Valdés 201), que a partir del concepto de generación, analiza cómo las juventudes re-construyen sentidos, en relación con el tiempo histórico en el que viven. Se trata de un enfoque que permite cuestionar la juventud como etapa natural y aportar una mirada latinoamericana crítica, como una construcción socio-cultural, política y simbólica (Margulis, 1996; Reguillo, 2000, Urresti, 1999), donde los discursos institucionales y mediáticos configuran a la/al joven como sujeto de riesgo, peligro o promesa, analizando, a la vez, las prácticas juveniles de resistencia a esas representaciones.
 4. Podemos encontrar diversidad de formas de conceptualizar las nuevas dinámicas del poder al interior del enfoque postdisciplinario: sociedades securitarias (Foucault, 2006), sociedades de control (Deleuze, 1991), sociedad del riesgo (Beck, 1998), sociedad de la información (Masuda, 1984), sociedad red (Castells, 2000), sociedad de los metadatos (Pasquinelli, 2011), sociedad del rendimiento (Han, 2012), las que se encuentran entre las más destacadas propuestas teóricas que –coincidiendo en las limitaciones del modelo teórico foucaultiano de las sociedades disciplinarias– intentan desarrollar una nueva propuesta analítica. (...) Las dinámicas del poder disciplinario –se plantea que– obturan toda posibilidad de desarrollo de la plenitud y potencia de los sujetos, desde una normatividad externa, mientras que las dinámicas del poder postdisciplinario lo hacen, predominantemente, desde una seducción, persuasión e influencia inconsciente. Resulta fundamental que las formas comunitarias asuman el desafío de construir caminarios colectivos que integren la posibilidad de potenciación y realización de los sujetos; un caminar continuo que integre interioridad y exterioridad, haciendo de las tensiones creativas (Linera, 2011) una oportunidad de profundización de las transformaciones. (Prueger, J. 2020, p.84).

En este escenario, en el que exploramos las maneras de comunicarnos y construir diálogos intergeneracionales, la escuela puede promover experiencias formativas situadas, sensibles y significativas, en las que las/os adolescentes y jóvenes sean valoradas por las *novedades* que portan, escuchadas en sus propios lenguajes, acogidas en los futuros que sueñan, cuidadas por personas adultas, responsables de *las/os recién llegadas/os*, aportando una mirada contracultural que permita objetivar los discursos de época dominantes, por ser este lugar el que apuesta a potenciar lo mejor de ellas, a construir proyectos vitales que reviertan trayectorias sociales inexorables.

Así, la escuela no es solo escenario de transmisión y recreación de la cultura, sino también un espacio de encuentro y de cuidado, donde las juventudes y adolescencias pueden encontrar y construir confianza en ellas/os y sus posibilidades de aprendizaje (Córdoba. Ministerio de Educación, 2014), con una mirada y escucha atenta, un abordaje y acompañamiento para vivir en este contexto epocal.

Entre los desafíos contemporáneos, se encuentran también los ambientales, como otros escenarios que las/os adolescentes y jóvenes habitan y donde construyen su subjetividad. Cambio climático, procesos de urbanización acelerada y no planificada, acceso al agua y energías limpias, prácticas de consumo alentadas por el mercado y atravesadas por la obsolescencia programada, basurales y contaminación de la salud, incendios, pérdidas de bosques y fauna nativa, explotación minera, de hidrocarburos y desarrollo tecno-industrial no sostenibles, son algunas de las problemáticas que afectan —tanto en contextos urbanos como rurales—, de desigual manera, a las poblaciones de jóvenes. Frente a ellas, se configura una ciudadanía juvenil (O.I.J. 2024), que ha adquirido cada vez más protagonismo en la agenda de derechos y políticas ambientales, en las movilizaciones de organizaciones de la sociedad civil y en el activismo digital.

Desde la Educación para el Desarrollo Sostenible, la escuela reconoce a las/os jóvenes como agentes de cambio y promotores de comunidades sostenibles, en el marco de una educación ambiental ética y crítica. Esto es posible cuando se ofrecen experiencias formativas en las que las/os estudiantes se empoderan en sus derechos ambientales, cuando se brindan espacios para analizar y debatir enfoques tecnocráticos y conservacionistas sobre el ambiente, cuando se valoran los saberes y formas de resistencia territorial que portan diversos colectivos sobre la naturaleza, así como cuando se promueven prácticas de participación estudiantil comprometidas con la justicia ecológica intergeneracional.

Otro aspecto que cobra relevancia en la reconfiguración de las identidades adolescentes y juveniles, en el escenario contemporáneo, son las tecnologías computacionales y los entornos digitales. Hoy, se torna fundamental trascender la perspectiva instrumental, para comprender que las tecnologías inciden en los modos de ser y estar con otras/os. En la era digital, las redes sociales atraviesan las paredes de la escuela (Sibilia, 2012), las tecnologías no son neutrales, y la masividad de lo digital en la vida cotidiana tiene consecuencias culturales y antropológicas, porque afectan modos de ser y estar con otras/os. De esta manera, las subjetividades juveniles están fuertemente atravesadas por los entornos digitales, las dinámicas de consumo que conjugan lo local con lo global, los espacios sociales virtuales y no virtuales que habitan —con las nociones temporales conllevan—, donde las fronteras entre lo público y lo privado se reconfiguran permanentemente.

En esta era en la que la intimidad se torna un espectáculo (Han, 2012; Sibilia, 2008), los cuerpos están mediados por pantallas y los criterios de valoración se miden en likes. La dispersión, la ansiedad, el predominio de lo emocional y la hiperconectividad, son los modos dominantes de construcción identitaria, y se encuentran atravesados por lógicas de mercado, algoritmos y nuevas formas —digitales— de exclusión social. En este marco, los vínculos entre juventudes, tecnologías y desigualdades no pueden

ser eludidos. En efecto, un desafío que interpela a la escuela, ampliamente evidenciado en la pandemia por COVID-19, es revertir la denominada *brecha digital* (Morduchowicz, 2021). La tarea consiste no sólo en brindar acceso a Internet y dispositivos, sino que involucra diferencias en los modos de uso y apropiación crítica, analizando la mediación de algoritmos y sistemas de inteligencia artificial en la producción de información, así como en las prácticas sociales que se desarrollan en los entornos digitales. Por ello, la alfabetización digital, crítica y creativa (González y Arévalo, 2023) constituye, hoy, una condición necesaria para el ejercicio pleno de la ciudadanía y de los derechos de las adolescencias y juventudes.

Los escenarios, desafíos y apuestas escolares compartidas, con su variedad de acentos, resultan potentes para efectivizar una Educación Secundaria para todas/os. Permiten enriquecer y discutir, en la comunidad educativa, las miradas sobre las/os estudiantes que circulan en el cotidiano escolar, abriendo espacios de diálogo que dejan de lado representaciones adultocéntricas, nostálgicas, deficitarias o resistentes a los cambios epocales.

En este contexto, la escuela revisa sus corrientes instituidas e instituyentes (Castoriadis 1993), se transforma y se dispone como escenario de transformación de realidades para sostener la certeza que, en el encuentro con las/os otras/as, se construyen saberes, oportunidades y realidades. Allí, las/os adolescentes y jóvenes son reconocidas como sujetos de una potencia ineludible, capaces de significar la vida y propiciar la construcción de la propia experiencia. Son constructoras de cultura, generadoras de lenguajes y transformaciones. Son sujetos de derecho en el presente. Es imprescindible que, cuando construyamos escuela, podamos garantizar su voz y participación, habilitando la pregunta y la discrepancia como bases de la ciudadanía. Así, podremos sostener la promesa del conocimiento como herramienta de emancipación y de construcción de proyectos vitales autónomos, que requieren esfuerzo, atención y el valor de posponer lo simple en favor de lo complejo.

En esta línea de sentido que venimos desarrollando, es posible reconocer que:

La escuela constituye un territorio simbólico de esperanza en la medida en que desde allí se puede aprender a tejer lazos de solidaridad y fraternidad. (...) La esperanza es un componente emocional central en la constitución de la relación yo-nosotros, dado que refiere al sentido de la existencia individual y colectiva; y es por ello que la desesperanza se asocia al sinsentido. (...) Una escuela centrada en la afectividad repone algo del orden de la humanidad resquebrajada. (Kaplan, 2022, pp.98-99).

“Conversar la escuela, buscando huir de conversar sobre y de la escuela. Conversarla estando adentro, conversarla con quienes nos encontramos en movimientos transformadores desde múltiples prácticas y apuestas esperanzadas, ojalá, con el horizonte de la ternura revolucionaria que cuida y nos cuida, que salva y nos salva.”

(Grosso, 2021, p. 13).



III. Escuelas: comunidades de aprendizaje vivas

El período de educación obligatoria que comprende la Educación Secundaria en la actualidad, en nuestro territorio provincial, constituye un entramado complejo y heterogéneo de instituciones educativas, con características y sellos propios, con identidades que se continúan construyendo en el marco de sus historias como organizaciones vivas y en movimiento. Pensar la política educativa implica asumir el desafío de reconocer, comprender e integrar esta heterogeneidad y acompañar procesos, desde un Estado que respalda las autonomías institucionales, contribuyendo al desarrollo de sus proyectos formativos integrados.

En este marco, este apartado se propone un convite a mirar hacia adentro y, a su vez, a tender puentes. Se ofrecen algunos interrogantes para dar inicio a la reflexión:

- ¿Quienes habitan las instituciones? ¿Quiénes hacen habitables las escuelas?
- ¿En qué contextos se encuentran?, ¿cuáles son las realidades que viven y cómo las viven, interpretan, sienten y narran?, ¿cómo dialogan con su entorno (barrios, espacios comunes, calles, clubes, otras organizaciones)?
- ¿Cómo trabajan en estas escuelas?, ¿cómo conciben el enseñar y el aprender?, ¿qué diálogos sostienen y con qué diferencias conviven?, ¿qué las moviliza y las interpela?
- ¿Qué espacios tienen y cómo los ocupan?, ¿las puertas están abiertas siempre, algunas veces, nunca?, ¿cuándo, por qué, cómo, para qué?

La propuesta tiene, como puntos de partida, un reconocimiento y una invitación; el reconocimiento, apunta a considerar a las escuelas como instituciones singulares, habitadas, inmersas en un contexto determinado y que forman parte de una red más amplia, el sistema educativo provincial, desde donde se entraman y se construyen sentidos mediante las experiencias educativas que se proponen en cada comunidad. La invitación, en consonancia con lo antedicho, apunta a profundizar y dinamizar la trama, **a pensar y actuar colaborativamente entre todas/os las/os protagonistas escolares, es decir estudiantes, supervisoras/es, equipos directivos, docentes, familias, organizaciones de la comunidad, entre otras, para garantizar el derecho a la educación de las/os adolescentes y jóvenes que habitan nuestro territorio provincial.**

El *pensar y actuar colaborativamente* constituye una propuesta intencional de modalidad de trabajo para estar en las escuelas en los tiempos actuales, que transparenta —a nivel de política curricular— un modo de trabajo que las instituciones ya vienen desarrollando, pero con la intención de potenciarlo, integrando las realidades circundantes y los contextos más amplios que las atraviesan. Se trata de conformar encuadres de acción para la toma de decisiones, la participación e intervención en situaciones cotidianas del hacer escolar, el enseñar, el aprender y el convivir. Así enunciada, esta propuesta funda sus raíces en las concepciones de **aprendizaje colaborativo¹ y dialógico**, y se concreta en instancias que posibiliten construir **comunidades de aprendizaje²**.

Trabajar como *comunidades de aprendizaje* implica, por una parte, reconocer a cada escuela como una comunidad en sí misma, interactuando con otras, que aporta matices al sistema educativo en el que se entrama, a la vez que promueve el enriquecimiento de las experiencias educativas, así como el abordaje y resolución de las situaciones problemáticas que emergen en la vida cotidiana escolar, a partir de la conformación de redes territoriales. Por otra parte, esta concepción implica también reconocerse como comunidad educativa al interior de cada escuela en tres sentidos:

generando instancias que habilitan el aprendizaje dialógico entre profesionales³ docentes, para la toma de decisiones pedagógicas, didácticas y de todas aquellas que atraviesan la tarea de enseñar y aprender; entre estudiantes, promoviendo su participación y considerando actividades con diversos modos de agrupamiento, en proyectos institucionales que trascienden lo graduado (de ciclo, interciclos, de aula) y experiencias formativas que potencian la articulación con la comunidad, ampliando horizontes de interacción entre los diversos integrantes que habitan la escuela y, por último, en la construcción de redes junto a familias, municipios, organizaciones, agrupaciones, movimientos, y actores clave del barrio, localidad, región, entre otros que se consideren cercanos y valorados.

1. Las bases epistemológicas se enmarcan en el enfoque socioconstructivista o psicología social del conocimiento, que integran las teorías sobre el conflicto sociocognitivo, la intersubjetividad, cognición situada y cognición distribuida.
2. En América Latina, la *Educación popular* tiene una larga trayectoria de trabajo desde un enfoque que promueve la participación activa de todos los actores, el diálogo horizontal y las experiencias de las comunidades para transformar la realidad social. El modelo de “comunidades de aprendizaje” surge en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, Barcelona, en un proyecto de trabajo coordinado entre escuela y barrio, que es referente educativo a nivel internacional y que, junto a otros proyectos, promovió la investigación y divulgación del modelo desde el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de la Desigualdad (CREA), de la Universidad de Barcelona. “Sus trabajos se centran en el análisis de las prácticas educativas que generan inclusión social, teniendo en cuenta las demandas de la sociedad actual y sus premisas principales son que la educación escolar necesita de la participación de la comunidad y que el aprendizaje se produce a través del diálogo igualitario entre las personas”. (CIPPEC, s/f).
3. Algunos autores diferencian las *comunidades de aprendizaje de las comunidades de prácticas*. Wenger Trainer, E. y Wenger Trainer B. (2015, p.1), definen a estas últimas como “grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo a lo que se dedican y aprenden cómo hacerlo mejorar, en tanto interactúan regularmente”. Plantea que poseen tres características: identidad definida por un ámbito o dominio de interés, los miembros se comprometen a **participar en actividades y compartir saberes y experiencias, y se dedican a una práctica**, compartiendo repertorio de recursos en ese hacer.

El Proyecto Curricular Institucional como construcción colectiva y dinámica

Pensar la escuela en clave de comunidades de aprendizaje, permite trabajar de manera más integrada, para ofrecer experiencias de aprendizaje de calidad, apelando a la articulación interna y la progresión de saberes, como herramientas clave para promover las trayectorias educativas. En el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a) se propone iniciar caminos institucionales hacia la construcción del **proyecto formativo integrado**, señalando que:

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. (ME, 2025a, p. 22)

La propuesta de iniciar caminos hacia una mayor integración curricular, se asienta en la idea de proporcionar, a las/os adolescentes y jóvenes, anclajes en la progresiva construcción de su autonomía y participación, en una sociedad cada vez más compleja, de grandes transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas, tecnológicas, de redefinición de lo público y lo privado, de los modos de construir lo común. En este sentido, el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a) expresa:

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. (ME, 2025a, p. 23).

Esta invitación exige un trabajo mancomunado, cotidiano y dialógico, que las escuelas recrean en su **Proyecto Curricular institucional**, en el cual integran el diseño curricular jurisdiccional, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y sus contextos socioculturales, para tomar decisiones situadas en torno a la priorización de aprendizajes y contenidos —contemplando su progresión y las temáticas emergentes del mundo contemporáneo—, la construcción de acuerdos sobre pautas metodológicas y experiencias educativas —que tiendan a una mayor integración de aprendizajes considerando las metas por ciclo—, la selección de materiales, y el establecimiento de criterios y modos de evaluación para el acompañamiento de las trayectorias escolares, en un trabajo consensuado y compartido que contempla a las/os adolescentes y jóvenes y sus realidades. Esto no supone la elaboración de un nuevo documento curricular, sino la adecuación y contextualización de la propuesta provincial.

Esta propuesta convoca al trabajo colectivo y compartido, basado en:

Una lectura de la realidad escolar, los procesos y los resultados educativos y las prácticas que allí acontecen. Asimismo, requiere un debate profundo acerca de las ideas y principios que sostienen el accionar de cada uno de los que trabajan en la institución: los enfoques teórico-metodológicos, los propósitos y contenidos, la distribución y uso de los espacios y tiempos escolares, las estrategias de enseñanza y evaluación y sus criterios. El Proyecto Curricular de la escuela siempre supone un proceso de toma de decisión en situación, que implica a los/las docentes pensar en términos de currículum –en tanto proyecto formativo y cultural– y no de contenidos disciplinares. En esta línea, ha de construirse integrando las diferentes líneas de política educativa jurisdiccional.” (ME, 2011, pp. 17-18).

Vínculos que (se) transformam

Las escuelas son espacios públicos, que propician el encuentro de diversos actores, con la pretensión de promover el bienestar educativo⁴ de quienes las habitan. En este marco, el proyecto curricular institucional reivindica la articulación y el trabajo mancomunado de supervisoras/es, equipos directivos, docentes, equipos de apoyo, estudiantes y familias, entre otras/os (como parte de una comunidad más amplia). Cada uno de estos roles asume funciones y responsabilidades indelegables, que, en red, potencian los horizontes de posibilidad para el logro de los aprendizajes, y el sostén de las trayectorias escolares de las/os adolescentes y jóvenes de la escuela, como lugar de aprendizaje y convivencia de la diversidad. La red se conforma por sujetos sociales que interactúan y construyen modos de vinculación con efectos en el hacer, a partir de representaciones, experiencias vividas y sentidos construidos, tal como se expresa en el documento *Jornada Escuela, Familia y Comunidad* (2025c):

Sostener prácticas educativas en soledad no es difícil, es imposible. Todo el tiempo estamos entre lazos que se arman y desarmán continuamente, que construyen territorio en un tiempo y espacio en constante movimiento. Nuestro hacer nos incumbe, de manera singular y como parte del colectivo que conformamos y portamos quienes hacemos la escuela. Algo nuevo nos encuentra, ocurre sin que sea un objetivo a alcanzar y no sería igual sin la presencia de cada quien. Hacer con otros/as configura una historia común y multiplica las posibilidades de lo vivible. Un hacer siempre inacabado, con preguntas que nos llevan a otras maneras, movimientos, nuevas alianzas y complicidades.(p. 2).

4. El campo educativo conlleva en sí mismo el potencial de ser un espacio promotor del desarrollo integral y holístico de las personas. Diariamente construye herramientas y ofrece oportunidades que generan buen trato, convivencia democrática, salud integral, trabajo colaborativo, acciones de cuidado de sí y de las/os otras/os, reconocimiento y respeto de cada estudiante y de las y los demás miembros de la comunidad. Todo ello sin desconocer que, con cierta frecuencia, las instituciones educativas se ven atravesadas por situaciones emergentes que generan malestar e irrumpen en la vida cotidiana, poniendo en tensión la convivencia y el clima institucional. (ME, 2024, p.4).



En este marco interpela el **vínculo⁵ de las/os estudiantes⁶ con la escuela**. La escuela como lugar común; de encuentro con la diversidad; de (re)conocimiento de sí misma/o y de las/os otras/os en la convivencia diaria; de institución social y cultural con organización propia, normas y propuestas, se presenta como un espacio de aprendizaje, de socialización, de resistencia, de protección y cuidado, de recreación y creación para las/os adolescentes y jóvenes que la habitan. Asimismo, como espacio de *tiempo libre*, permite explorar, ensayar, ejercitarse sin una finalidad definida, suspendiendo las lógicas de la productividad y la eficacia del entorno social y constituyéndose como un espacio separado de la cotidaneidad, convirtiendo a las/os jóvenes en *estudiantes*. En este sentido, el estar en la escuela, como tiempo de suspensión, habilita que sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones (M. Simons y J. Masschelein, 2014), como base del presente y ampliación de horizontes futuros.

Al mismo tiempo, las/os estudiantes son portadoras/es de historias singulares, de experiencias, de creencias, valores, modos de pensar, ser y hacer, modos de mirar y ver el mundo que las/os atraviesan y se entraman con las culturas institucionales y la vida en las aulas. En este contexto, las/os adolescentes y jóvenes son co-creadoras/es de los entornos escolares que habitan. Su potencia creativa se desarrolla al reconocerlas/os como sujetos de derecho, promoviendo instancias de participación protagónica en la toma de decisiones, habilitando la circulación de la palabra, poniéndola en valor, generando —junto a ellas/os— propuestas en torno a temáticas y problemáticas que las/os atraviesan, para el ejercicio de la escucha, la argumentación, el respeto por el disenso y la toma de decisiones consensuadas, en el marco de una cultura democrática.

El **vínculo entre escuelas y familias⁷** es un vínculo necesario, fundante⁸ y posible de fortalecerse, a los fines de garantizar y sostener las trayectorias escolares, ya que existe una corresponsabilidad, que incluye, también, prácticas de cuidado en el marco de la perspectiva de derechos y el paradigma de protección integral de niñas/os y adolescentes⁹. Esta tarea es compartida con otras instituciones y actores relevantes de la comunidad.

-
- 5. Los vínculos que “se nombran”, a continuación, se expresan en singular, sin desconocer los múltiples modos que estos adquieren en los territorios donde se despliegan. Se opta por lo singular para focalizar esa construcción vincular que tendrá tantos matices como características de los sujetos que la protagonizan.
 - 6. La Ley de Educación Nacional n.º 26206 y la Ley Provincial de Educación n.º 9870, en su artículo 12, establecen que las/os estudiantes tienen derecho a asociarse para participar en el desarrollo de la vida institucional a través de centros, asociaciones y clubes de estudiantes.
 - 7. “Desde los marcos políticos que rigen la educación en nuestro país, el interés por la formación integral de la infancia, es decir el desarrollo de todos los aspectos personales, sociales y ligados a la adquisición de conocimientos, se formula teniendo en cuenta que los niños son miembros de una familia y una comunidad (Santillán, 2012). La importancia del papel de las familias ha sido recogida en diversas normativas y documentos marco que ponen el foco en la necesidad de una responsabilidad compartida entre las familias, las escuelas y la comunidad para garantizar la educación integral de los niños, niñas y jóvenes”. (Argentina, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2023, p.4).
 - 8. En este sentido: “La Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (Ley n.º 9870/10) lo regula explícitamente en algunos apartados: en el Art 11 — puntos g y h — que establece como derecho de las familias a “participar en las actividades de los establecimientos educativos (...)”, en el marco del proyecto educativo institucional, y a participar en el planeamiento del proyecto educativo institucional”. Asimismo, plantea que: “las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades del sistema se organizarán según normas democráticas de convivencia y funcionamiento, respetuosas del pluralismo y la tolerancia, facilitando la participación responsable y solidaria que corresponde a cada sector de la comunidad educativa, garantizando así el ejercicio pleno de sus derechos, el cumplimiento de sus obligaciones y evitando cualquier forma de discriminación entre los miembros de la misma” (Art 13). Por último, plantea que: “Las instituciones educativas deben favorecer y articular la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, no docentes, padres, madres y/o tutores, alumnos, profesionales de los equipos de apoyo, cooperadoras escolares y otros representantes del medio local comprometidos con la función educativa de la institución (Art 101).
 - 9. Córdoba. Ministerio de Educación. (2025). *Jornada Escuela, Familia y Comunidad: Nos encontramos en la escuela*.

Esta corresponsabilidad se basa en el reconocimiento mutuo de las funciones y en una vigilancia sostenida sobre las representaciones naturalizadas, que pueden intervenir en la construcción del vínculo (concepción de familia¹⁰, de crianza, de educación, expectativas escolares, entre otras) y de la confianza¹¹ necesaria para sostener a las/os jóvenes en sus procesos de aprendizaje.

En este marco, la participación de las familias es un derecho que incluye la posibilidad de estar informadas, brindar opiniones y compartir posicionamientos sobre el proyecto educativo institucional. Para que pueda ejercerse este derecho, la escuela habilita espacios definidos, esto implica la posibilidad de concertar encuentros con las familias con objetivos específicos, en los que puedan producirse intercambios acerca de propuestas concretas, de manera de favorecer la comunicación y el diálogo, procurando el logro de los aprendizajes y el bienestar de las/os adolescentes y jóvenes. A su vez, podrá desarrollar propuestas educativas en interacción con actores, organizaciones, saberes y lenguajes de la comunidad, así como proponer espacios de encuentro mediados por objetos y prácticas culturales, y/o por las características del territorio que comparten.

El **vínculo entre supervisoras/es y equipos directivos** se actualiza cotidianamente, en un proceso dinámico de mediación en el que, cada una/o, desde su rol, asume responsabilidades para alcanzar las finalidades formativas, la mejora de los aprendizajes, el sostenimiento de las trayectorias escolares y el funcionamiento de la escuela toda. Se hace necesaria la construcción de vínculos basados en la colaboración, el diálogo y la corresponsabilidad, procurando la orientación a la mejora continua¹².

-
- 10. En principio, cabe señalar que el concepto de familia — dada su historicidad — ha experimentado transformaciones sucesivas. Es por eso que el término “familia” extiende sus alcances a todas las configuraciones familiares, entendidas éstas como estructuras diferentes y legítimas, que asumen las funciones familiares, aunque con distintas posibilidades sociales y culturales. La heterogeneidad social y vincular que existe en nuestras comunidades, conduce a pensar que la composición nuclear extensa resulta insuficiente para nombrar la amplia gama de posibilidades y formas que la familia adopta: uniparental o monoparental, homoparental, heteroparental, ensamblada, ampliada, adoptiva, de acogida, entre otras. Son éstas algunas de las nuevas formas que aparecen, en las que los sujetos no siempre encuentran las figuras tradicionales: mamá, papá, hijos/as. (ME, p.10, 2011).
 - 11. La construcción de la confianza, como destaca Siede (2017), no es inmediata y requiere de un espacio de “no confianza”, un período de tanteo recíproco en el que actores de la comunidad escolar y las familias se van conociendo. Esta “no confianza” es crucial, pues permite que tanto las/os docentes como las familias se sitúen en una posición de respeto y apertura para poder aprender unos de otros, sin juzgar de manera apresurada. La disposición a escuchar activamente, con empatía y miramiento (Ulloa, citado en Maltz, 2022), permite suspender prejuicios y estigmatizaciones, dando lugar a un vínculo más genuino, centrado en el bienestar de las/los estudiantes. (ME, 2024, p. 22).
 - 12. Mejora continua en términos de praxis, que implica reflexión sobre las prácticas para transformarlas.

Atendiendo a la propuesta de construir y/o (re) construir las escuelas como comunidades de aprendizaje, adquiere sentido el concepto de **liderazgo distribuido**¹³ como modelo de gestión democrático. En este sentido, se requiere promover la construcción de vínculos de liderazgo compartido y colaborativo, sostenidos por el acompañamiento estratégico y pedagógico en contexto, así como por la mediación y las relaciones que permitan el despliegue de cada uno de los roles, en los contextos en que se desempeñan. Sólo la búsqueda consensuada de soluciones y el planteo de preguntas comunes:

Permitirá que, progresivamente, la acción de enseñanza en la escuela sea la más adecuada posible a las necesidades de los/as niños/as, a las cualidades profesionales de los equipos de profesionales de la educación y a las demandas y expectativas de la comunidad y el contexto en el que se encuentra inserta cada institución. (ME, 2011, p. 13).

Los vínculos entre los actores mencionados implican un desafío de articulación sistémica, que genera coherencia y cohesión respecto de la propuesta curricular provincial, en diálogo con los proyectos curriculares institucionales y las comunidades en las que se desarrollan. En el contexto de cada cultura institucional, estos vínculos promueven el intercambio sostenido a partir del diálogo profesional, el trabajo colaborativo y el buen clima. En tanto procesos, acompañan trayectorias continuas y completas, generando instancias de reflexión sobre las prácticas de enseñanza desarrolladas, propiciando la circulación de experiencias educativas innovadoras, y favoreciendo el abordaje y resolución de situaciones problemáticas de manera conjunta, en una red de apoyo mutuo que se basa en la confianza profesional y el compromiso compartido.

En esta línea, el **vínculo entre equipos directivos, profesoras/es, secretarias/os, coordinadoras/es de curso, equipos técnicos y de apoyo, equipo de orientación, preceptoras/es** en las escuelas, se constituye en protagonista indispensable para el logro de los aprendizajes y para garantizar la “hospitalidad”¹⁴ a las/os estudiantes y a la comunidad que le da vitalidad, así como para el acompañamiento de las trayectorias escolares continuas y completas. Este vínculo se entrama con el liderazgo distribuido que integra la perspectiva de **liderazgo para el aprendizaje**¹⁵, en el diseño de experiencias educativas de calidad, que ponen en el centro los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes y los procesos reflexivos de los equipos escolares, como comunidades de aprendizaje profesional.

-
13. En el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025: edición regional sobre liderazgo en la educación, América Latina: liderar para la democracia*, realizado por UNESCO (2025), se plantea el concepto de liderazgo distribuido, ampliamente utilizado en los últimos 25 años (Spillane et al., 2001), reconociendo que el ejercicio del liderazgo está determinado por las relaciones sociales dentro de las escuelas (Bates, 2010; Bush, 2020). El personal de la escuela depende el uno del otro y, por lo tanto, las funciones de liderazgo deben ser compartidas para alcanzar los objetivos educativos, especialmente porque los objetivos escolares son cada vez más complejos. El liderazgo no es sólo una cuestión de acciones, como a menudo se percibe, sino también de interacciones. Dado que ningún individuo posee todas las competencias necesarias, es importante que las/os directoras/es de escuelas trabajen con sus equipos, asignándoles funciones y responsabilidades, pero también empoderándolas/os, al distribuir funciones de liderazgo formales e informales y poder de decisión. En determinadas condiciones, como la confianza y una cultura organizativa de apoyo, este enfoque puede fomentar la inclusión.
 14. “¿Hay modo de alojar al nuevo, de hospedarlo, eludiendo el diálogo? ¿No es el diálogo una cuestión de palabra? (...) Es una cuestión de filiación e inscripción del sujeto, de iniciación al saber para dar sentido a su existencia y crear y recrear, permanentemente, los procesos de participación en la producción de la cultura propia a la sociedad humana”. (Frigerio, G., 2001, pp.123-124). Otros autores que trabajan el concepto de hospitalidad son Levinas E., Derrida Jy Hannah Arendt.
 15. “El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el centro escolar, compartidas por otros miembros del equipo docente, como una cualidad de la organización. (...) Los resultados de aprendizaje de los alumnos dependen, obviamente, de la interacción de un conjunto de factores. Si la competencia del profesorado –y su incremento, mediante el aprendizaje profesional– es el fundamento de la mejora de la práctica docente, la mejora a nivel del aula no puede mantenerse de modo continuo si no está sostenida por una cultura de trabajo en equipo y en colaboración a nivel de centro, aprendiendo de la práctica a través de los datos. En este contexto, el liderazgo contribuye a incrementar el aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en el profesorado o en otros aspectos de la organización” (Bolívar, A., 2019).

En el marco de la renovación curricular y las *Progresiones de Aprendizaje para cada espacio curricular* (ME, 2025b), los equipos directivos, junto a las/os profesoras/es y profesionales de la educación, se constituyen en **agentes de especificación curricular**. Esta función clave, dentro de un *liderazgo para el aprendizaje*, implica habilitar y construir instancias dialógicas que promuevan la formulación, gestión y evaluación del Proyecto Curricular de cada escuela, atendiendo a las particularidades en las que se encuentra, ya que se trata de un proceso de toma de decisión situada. Son ellas las que se encargan de generar situaciones de trabajo colaborativo, de co-construir propuestas formativas integradas, de reflexionar sobre las planificaciones didácticas y los resultados de aprendizaje, del seguimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares, y del trabajo en red intra e interinstitucional.

Otro vínculo relevante es **entre niveles educativos, en relación con los proyectos formativos integrales y la noción de trayectoria completa**. La articulación de la Educación Primaria con la Educación Secundaria, y la Educación Secundaria con la Educación Superior, resulta clave para promover la continuidad pedagógica, el pasaje de las/os estudiantes de un nivel a otro, la movilidad dentro del sistema educativo, la continuidad de los estudios al finalizar la educación obligatoria y la consideración de las/os jóvenes, con sus sentires y características singulares en los procesos de transición. Contemplar las experiencias de aprendizaje y la organización de la escuela, así como la especificidad que aporta cada nivel, constituye una instancia de enriquecimiento sistémico, una oportunidad educativa, que permite considerar la biografía escolar de las/os estudiantes para construir oportunidades de inclusión en el nivel de destino. Esto es posible al poner en foco a las/os estudiantes, sus procesos de aprendizaje, las formas de enseñanza en articulación con las metas de aprendizaje por ciclo, la organización de la escuela y la vinculación con las familias y otras organizaciones que trabajan en coordinación con la institución.

Un vínculo que adquiere especial relevancia en la Educación Secundaria, particularmente en el Ciclo Superior, es el que se establece **entre la escuela y el mundo del trabajo**. Éste se fortalece a partir de un diálogo intersectorial e interinstitucional, sostenido desde el territorio, y que posibilita el acompañamiento de las/os estudiantes en el proceso de acercamiento y familiarización con los diversos ámbitos de inserción ocupacional que pueden ser de su interés. En este tránsito, se promueve la realización de experiencias formativas situadas, como visitas educativas, pasantías, emprendimientos escolares, formación laboral, proyectos productivos locales y prácticas profesionalizantes, entre otras, que favorezcan el desarrollo de capacidades que contemplen las demandas actuales de manera pertinente y crítica.

Asimismo, se busca propiciar la construcción de saberes que permitan integrar las economías emergentes —comunitaria, del conocimiento, circular, creativa, del cuidado, locales, regenerativa, del buen vivir, banca ética, entre otras— junto con los nuevos modos de producción y subjetivación que estas generan. Todo debe partir del “significado del trabajo en toda su extensión”, es decir, “una visión amplia, reflexiva y crítica sobre el mundo del trabajo [que involucre] experimentar y reflexionar sobre los procesos de construcción de saberes que articulen teoría, tecnología, práctica y relevancia personal y social”. (Jacinto, 2013, p.7).

La mención a los vínculos que (se) transforman no agotan la diversidad de relaciones que las escuelas alojan, contienen, acompañan y multiplican; se trata de tramas que tienen rostros, historias, corporeidad, que han sido narradas y no olvidadas, que se encuentran imbricadas en los horizontes de posibilidad que se pretenden garantizar. La expectativa que nos anima es que los materiales curriculares que se ponen a disposición, se vean enriquecidos en sucesivas instancias de intercambio y reflexión. Será fundamental, entonces, que las prácticas docentes, junto a las de todas/os las/os protagonistas en las escuelas, resulten fortalecidas, que existan instancias de diálogo entre supervisoras/es, profesoras/es, equipos directivos, estudiantes, familias, equipos de apoyo al interior de cada institución, y también con otras escuelas de Educación Primaria y Educación Secundaria, con los Institutos de Formación Docente y organizaciones de los distintos sectores de la sociedad y dependencias estatales. Así, puede volverse real esta invitación:

Convidar la palabra para volver a nombrar siempre resulta un acto profundamente humano y democrático. Poner signos de pregunta allí para descubrir un sin fin de sentidos posibles, una tarea necesaria. Correr el velo de lo conocido y esperable para mirar con otros ojos. (Pino. En Grosso, 2021, p.9).

"Necesitamos un sistema educativo que enseñe a pensar críticamente, que produzca en los alumnos la voluntad y el deseo de aprender y de perseverar en sus búsquedas, que genere compromiso social y ciudadanía democrática, que abra las puertas a lo desconocido con nuevas destrezas y disposiciones desconocidas".

(Rivas, 2019, p.30).

"Una persona que se dedica a la educación está llamada a una permanente interpelación sobre la coherencia entre lo que dice y lo que hace, a huir del adoctrinamiento y del abuso de poder, a conocerse profundamente a sí misma. En definitiva, a aceptar el reto permanente de mirarse al espejo y contemplar su trabajo como una parte indisoluble de su proyecto vital".

(Menéndez, 2020, p.31).



IV. Enseñar y aprender para acompañar la construcción de proyectos vitales: claves para una educación secundaria situada y con sentido

La Educación Secundaria hoy, constituye un entramado de escenarios diversos, heterogéneos, con una complejidad que resulta desafiante desde el punto de vista de los modos de estar y hacer escuela. Sus escenarios presentan realidades atravesadas, tanto por una multiplicidad de fenómenos que podrían reconocerse como propios de las/os jóvenes, como por aquellos que plantean las experiencias en torno a lo epocal, vinculadas con el momento histórico, cultural y social en el que vivimos.

En este último sentido, se torna especialmente importante conocer y comprender a las adolescencias y juventudes, con el objetivo de refundar una escuela que habilite la expresión y desarrollo de esta diversidad. En este contexto, cabe preguntarse: ¿cuáles son los desafíos que debemos asumir en esta trama? ¿Qué nuevos sentidos podemos construir junto a ellas/os, en esta invitación a refundar la escuela? ¿De qué modos renovados podemos habitarla y vivirla?

Definir y brindar orientaciones pedagógicas y didácticas para la Educación Secundaria, constituye una acción que pretende complementar y enriquecer la producción de los materiales curriculares, y el trabajo diario y arduo que llevan adelante, en las escuelas de toda la provincia, las/os profesoras/es y, de manera ampliada, los equipos de gestión directiva, encargados de orientar, guiar y garantizar su implementación, para favorecer prácticas educativas situadas y con sentido.

A continuación, se propone un encuadre metodológico que pretende ser, a la vez, **contorno y continente**, en tanto establece límites, delimita fronteras y perfila dimensiones, pero, al mismo tiempo, ofrece posibilidades en términos de identidad y autonomía, abriéndose a la expansión y la reconstrucción de sentidos configurados a partir de las singularidades institucionales, en los diversos escenarios y contextos que alberga nuestra provincia al pensar la enseñanza y el aprendizaje.

El itinerario que se ha establecido, recupera algunos sentidos vertidos en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), convergiendo además, en su desarrollo, los alcances y posibilidades que ofrecen las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b). De este modo, se proponen algunas orientaciones para considerar, al momento de asumir la ineludible y vital tarea de planificar la enseñanza, entendida como un proceso de diseño, creativo y reflexivo que requiere de observación, escucha, atención, análisis y debate, de compartir y co.construir con otras/os colegas, de revisión y ajustes.

Las definiciones y alternativas que se presentan, expresan aproximaciones a perspectivas teóricas actualizadas, que proponen formas renovadas de concebir y posicionarse frente a las tradicionales variables didácticas contempladas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al interrogar qué saberes priorizar y cómo organizarlos, al explorar diversificadas formas de enseñar, al poner el foco en el sostenimiento de las trayectorias escolares completas y **hacer de la escuela un lugar para todas/os**.

Frente a estos desafíos epocales, enseñar supone sostener una práctica reflexiva, que recrea sentidos en cada decisión pedagógica y didáctica. Así, la docencia se convierte en un oficio de creatividad y compromiso, que se nutre del posicionamiento profesional de cada educadora/or, desde una pedagogía centrada en la posibilidad y el cuidado.

Los procesos de enseñanza desde la pedagogía de la comprensión

“No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza (...) Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando, intervengo, interviniendo, edoco y me edoco. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.”

(Freire, P. 2018, p.30)¹

Concebir la enseñanza como un oficio reflexivo, conlleva repensar la práctica docente de manera permanente². Este proceso, que implica la toma de decisiones constantes acerca de lo que acontece en las aulas, requiere de algunas pautas concretas, vinculadas con la organización y selección de aquellos aprendizajes clave que serán abordados junto a las/os estudiantes. Se asume, así, el desafío de construir un **currículum situado y con sentido**, que recupere saberes y experiencias, garantice igualdad de oportunidades, favorezca trayectorias escolares continuas y completas, y pueda reinventarse y actualizarse a la luz de nuevos enfoques y perspectivas. Es un camino que se traza con las intencionalidades pedagógicas que las/os docentes establecen, en el marco de la gestión didáctica, y que encuentra su sentido en los lineamientos de este diseño curricular.

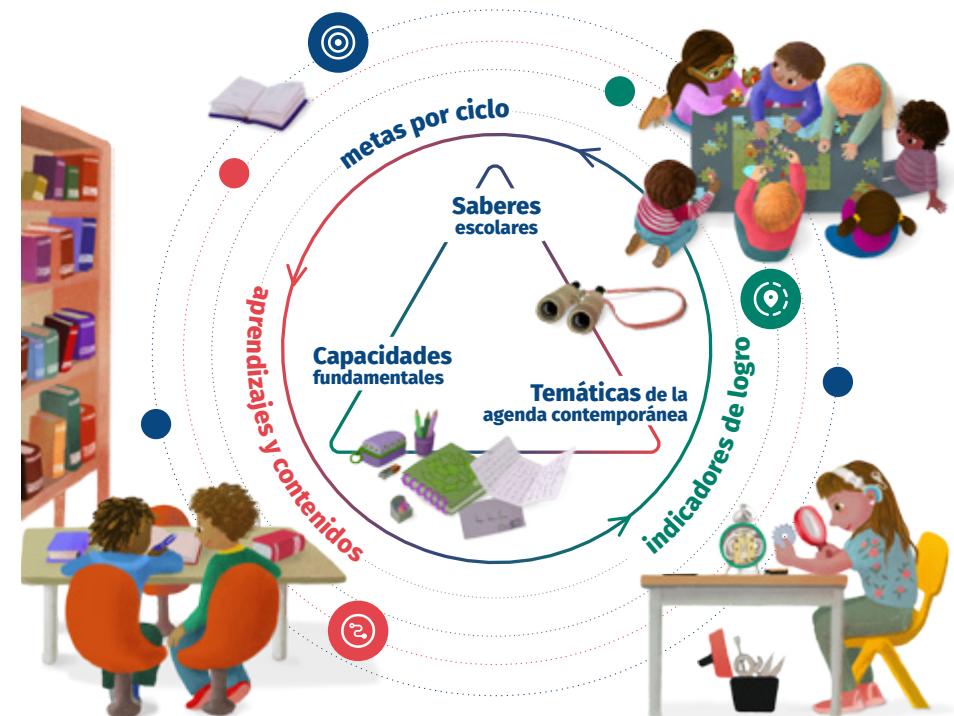
1. Freire, P. (2018) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2da ed., 8va reimpresión). Siglo XXI.
2. Entendemos a la docencia como una profesión y, también, como un oficio, en tanto es una labor intelectual y especializada, que exige rigor científico, y al mismo tiempo, pone en valor la experiencia acumulada, la sensibilidad humana en el encuentro con una/un otra/o, en contextos determinados, que redefinen los saberes y la toma de decisiones, lo pensado y los márgenes de acción.

Al tomar como punto de partida estas premisas, la **pedagogía de la comprensión** resulta un enfoque pedagógico pertinente, porque promueve el diseño de propuestas didácticas que favorecen la formulación de preguntas, el pensamiento crítico, la comprensión profunda, y el uso significativo y flexible del saber para resolver problemas, tomar decisiones o crear. Asimismo, esta pedagogía concibe a las/os adolescentes y jóvenes como protagonistas de sus propios aprendizajes, ofreciéndoles propuestas que las/os pongan en situación de experimentar prácticas concretas y auténticas, como una invitación a “jugar el juego completo en diversas disciplinas” y ponerse “en los zapatos de los profesionales” de cada una. (Furman, 2021, p. 106).

Desde esta perspectiva, seleccionar aprendizajes y contenidos relevantes y duraderos³ posibilita, a partir de su interrelación, superar la fragmentación tradicional del conocimiento escolarizado. Este posicionamiento favorece el desarrollo de prácticas pedagógicas organizadas en torno a proyectos, problemas o situaciones auténticas, que despierten la curiosidad, la motivación y el interés por aprender, mientras conectan saberes con las experiencias y sus comunidades, favoreciendo que las/os adolescentes y jóvenes desarrollen capacidades para avanzar y consolidar aprendizajes con mayores niveles de autonomía. (Tomlinson y McTighe, 2007)⁴.

3. Como contraposición a estos contenidos que se descubren y que resultan de procesos de construcción del saber, Whitehead (1929) conceptualiza al **conocimiento inerte** como aquel que se olvida fácilmente, dado que no surge de la comprensión, sino que se repite sin un anclaje significativo en las experiencias de aprendizaje. También es concebido como conocimiento frágil o conocimiento ritual (citado en Furman, M. 2021, p.66)
4. Algunas preguntas que pueden orientar la tarea de **selección y priorización de contenidos y aprendizajes** a descubrir, junto a las/os estudiantes, son: ¿qué sé del contenido que voy a enseñar? ¿Qué contenidos disfruto más al enseñar?, ¿por qué? ¿Cuáles de estos aprendizajes son prioritarios?, ¿cómo puedo jerarquizarlos en orden de relevancia? ¿Qué diferentes “puertas de entrada” o “ventanas de acceso” puedo ofrecer a mis estudiantes?; ¿por dónde comenzar a desarrollarlos?
5. Las **capacidades fundamentales** son definidas en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), así como en el resto de los materiales curriculares, en consonancia con la conceptualización establecida por UNICEF, como un saber-hacer en contexto, es decir que su desarrollo favorece que las/os estudiantes puedan intervenir sobre la realidad, en un momento histórico determinado, resolviendo problemas de la vida diaria, ya sea para sí mismas/os, como para las/os demás. Estas capacidades son Oralidad, lectura y escritura; Abordaje y resolución de situaciones problemáticas; Pensamiento crítico; Creatividad; Trabajo colaborativo y cooperativo; Gestión y monitoreo del propio aprendizaje; Ciudadanía local, global y digital.

Renovar los diálogos sobre los saberes que hoy resultan valiosos y sobre la manera en que se construyen en la escuela, constituye la base de la **tríada estructurante del Marco Curricular Común** (ME, 2025a). De este modo, se pretende orientar las decisiones sobre qué enseñar, en relación con los saberes escolares, las capacidades fundamentales⁵ y las temáticas complejas del mundo contemporáneo. Esta disposición no sólo organiza los aprendizajes, sino que amplía la mirada sobre el currículum que se plasma en las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b).



Desde esta pedagogía orientada a la comprensión, que prioriza la profundidad en los aprendizajes frente a la cobertura, la selección y organización adquiere características particulares, ya que invita a identificar lo prioritario y esencial, por sobre lo extenso y secundario.

El abordaje desde las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b) implica garantizar el logro de las metas por ciclo, abordando todos los aprendizajes y contenidos por grado, para los distintos espacios curriculares. **Pensarlos como herramientas para acompañar la toma de decisiones docentes supone, en la práctica, desarrollar procesos de jerarquización de los aprendizajes y contenidos, a partir de diversos criterios, en el marco de propuestas de enseñanza situadas.** Algunos criterios para realizar esta selección y priorización pueden ser:

- las características de las/os estudiantes con las/os que se trabaja, sus posibilidades, intereses, motivaciones y las realidades en las que viven;
- el Proyecto Curricular Institucional que la escuela se proponga desarrollar;
- las articulaciones con otros ciclos o niveles, entre colegas de diferentes espacios curriculares o del mismo ciclo;
- el barrio, localidad, región y comunidad en la que se encuentre la escuela donde se trabaja;
- las organizaciones de la sociedad civil, dependencias ministeriales, instituciones educativas y los distintos sectores productivos con los que se construyan acciones conjuntas;
- los criterios epistemológicos y didácticos del/de los campo/s disciplinar/es que sustentan al espacio curricular⁶;
- las intencionalidades didácticas que se construyan al diseñar las experiencias de aprendizaje para las/os estudiantes, es decir, los propósitos que tienen las/os docentes y los objetivos que esperan que logren las/os estudiantes, entrmando los componentes de metas por ciclo, aprendizajes y contenidos e indicadores de logro.

Reconocer los procesos de selección y jerarquización de aprendizajes y contenidos como parte de la planificación de la enseñanza, habilita la construcción de propuestas didácticas en las que el tiempo no apremia y se constituye como aliado, para trazar diversos caminos de acceso al aprendizaje profundo. **En estas definiciones pedagógicas, se revalorizan las prácticas donde las/os profesoras/es investigan y habilitan la pregunta, entendiendo que, de esta manera, el aprendizaje permanente, la reflexión y la creatividad, se convierten en aspectos esenciales para la profesionalización de su rol.** En definitiva, son prácticas que *permiten ver en las/os estudiantes un mundo de posibilidades* (Anijovich, 2017), posibilidades que es preciso generar en un *entorno afectivamente seguro* (Furman, 2021), en el que las adolescencias y juventudes se sientan en confianza y “en el que aprender sea una aventura compartida”. (Furman, 2021, p. 103).

-
6. Una herramienta útil la constituye “los círculos de la comprensión”, que resulta potente para otorgar sentido a la idea de “menos es más”. Favorecen la selección e identificación de contenidos jerarquizados por orden de prioridad curricular, mediante un esquema sencillo que representa círculos concéntricos desde el centro hacia la periferia, ofreciendo la posibilidad de ubicar y visualizar la siguiente clasificación: en el primer círculo, contenidos esenciales, los que sí o sí requieren ser abordados (Furman, M. 2021) y que por tanto es necesario que comprendan de manera profunda. Luego, en el segundo círculo, se ubican aquellos contenidos que se espera que las/os niñas/os conozcan, pero con menor nivel de profundidad, y a los que, por tanto, es posible dedicarles una porción de tiempo más acotado. Finalmente, en el último círculo, se incorporan aquellos aprendizajes y contenidos con los que pretendemos que niñas/os se familiaricen. En este documento, proponemos una adecuación a la categoría curricular que la provincia ya viene trabajando, aprendizajes y contenidos, que involucran “contenidos de los distintos campos, áreas y disciplinas de conocimiento escolar, con el desarrollo de capacidades fundamentales e integran temáticas de la nueva agenda contemporánea” (ME, 2025a, p.17). Recordamos que los **aprendizajes y contenidos** “involucran contenidos —conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas— que se revisten de un sentido formativo específico, el cual colabora en el desarrollo de las diferentes capacidades previstas en las intencionalidades de la Educación Primaria. Los contenidos se van graduando y complejizando a lo largo de los años que integran cada Ciclo” (ME, 2011, p. 17)

Planificación didáctica: nuevos horizontes para el diseño y la invención

La planificación didáctica supone un *proceso profundamente creativo y reflexivo*, que habilita a preguntarse por los sentidos de lo que se enseña, los modos en que se despliegan los aprendizajes y las experiencias que se busca generar. Lejos de ser un trámite burocrático, cada ejercicio/proposta de planificación permite imaginar escenarios para la enseñanza. Es, a su vez, un *objeto de construcción colectiva*, porque lo que se plasma, en cada planificación, es fruto de intercambios con otras/os, acontecidos a lo largo de la formación profesional inicial y continua, la propia práctica o los diálogos y acuerdos institucionales⁷, establecidos en torno a los procesos de reflexión situada que se dan en cada escuela (con equipos de gestión, entre docentes de un mismo ciclo, entre colegas de diferentes niveles, entre otros).

Renovar la mirada sobre cómo planificamos, es una oportunidad para re-orientar y dar sentido a las decisiones pedagógicas y didácticas cotidianas. En este sentido, los nuevos materiales curriculares, en particular las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b), son un motivo para repensarnos y ofrecen componentes que son clave para acompañar este proceso.

7. Numerosos acuerdos colegiados y situados forman parte de lo que cada institución educativa plasma en el Proyecto Curricular Institucional (PCI). A ellos se suman otros importantes de sostener, referidos a la planificación didáctica, que alejan esta tarea de ser un trabajo solitario y la transforman en un espacio de diálogos en los que se definen qué diversidad de formatos de planificación se realizarán, cómo proponer la integración entre espacios curriculares, cómo articular entre secciones, qué espacios de co-construcción, devolución y reflexión se darán, entre otros.

Una de las premisas de esta nueva perspectiva, consiste en *cambiar el foco del qué tengo que dar, al qué quiero que mis estudiantes aprendan* (Furman, 2021). Se trata, entonces, de identificar, en primera instancia, cuál es el punto de llegada, el *final de la película*, hacia dónde vamos, pero, además, cómo vamos a hacerlo, es decir: *¿qué es lo que quiero que las/os estudiantes aprendan de manera profunda, y que les permita construir sentido sobre el mundo que habitan, para participar en él?, ¿cómo se conecta esto con sus intereses, motivaciones y preguntas?* Estas preguntas se vinculan con el componente **metas por ciclo**  de los nuevos materiales curriculares.

La siguiente pregunta a formular es: *¿qué quiero que las/os estudiantes logren hacer, comprendan, sepan al finalizar la propuesta/experiencia?* Esta dimensión se relaciona con el componente **aprendizajes y contenidos** . Conjuntamente con esta segunda pregunta, aparecen las siguientes: *¿qué evidencias voy a recuperar/solicitar para poder saber qué y cómo aprendieron?, ¿cómo voy a saber qué aprendieron? y ellas/os, ¿cómo van a monitorear su propio aprendizaje?* que encuentran sus pistas en el componente **indicadores de logro** . A partir de sus respuestas, es posible disponerse a diseñar la secuencia de actividades de enseñanza propiamente dicha, desarrollando variadas estrategias y desde diversas puertas de entrada al saber, teniendo en cuenta sus intereses, recorridos y modos de aprender.

En este punto, resulta posible comenzar a anticipar aspectos vinculados con la evaluación formativa —sobre la cual se incluyen orientaciones en un subapartado *a posteriori*—, cuyos fundamentos invitan a considerarla como un proceso de relevamiento de información sustancial, que favorece la toma de decisiones de las/os maestras/os, en términos didácticos, así como de las/os estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje.

¿Qué preguntas pueden orientar el proceso de diseño didáctico?



preguntas

¿Qué es lo que quiero que mis estudiantes aprendan de manera profunda que les permita construir sentido sobre el mundo que habitan y participar en él?
¿Cómo se conecta con sus intereses, motivaciones y preguntas?



Metas por ciclo

Plantean mojones en la profundización de los aprendizajes a lo largo de la trayectoria completa.

¿Qué quiero que las/os estudiantes comprendan, sepan, puedan hacer al finalizar la propuesta?



Aprendizajes y Contenidos

Señalan lo que la/el estudiante aprende durante el año, aclarando para las/os docentes, cuál es el contenido u objeto de enseñanza.

¿Qué voy a observar para darme cuenta que las/os estudiantes están aprendiendo/han aprendido?
¿Cómo se darán cuenta ellas/os?



Indicadores de logro

Traducen el aprendizaje en acciones específicas hacia las cuales la/el docente podrá orientar su estrategia de enseñanza y la evaluación de aprendizajes.

¿Qué actividades voy a proponer?
¿Cómo voy a involucrar protagónicamente a las/os estudiantes, sus intereses, recorridos y modos de aprender?

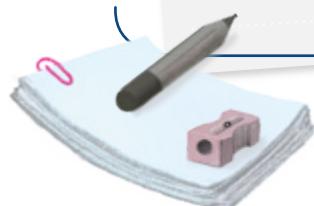
¿Qué diversas "puertas de entrada" voy a diseñar?



Experiencias de aprendizaje



¿Qué componentes acompañan el diseño didáctico?



Concebir este proceso de planificación como una etapa de diseño e invención, propone un nuevo modo de pensar *cómo planificar*, y esto trasciende las estructuras didácticas que se seleccionen, ya sea unidad didáctica, proyecto, secuencia didáctica u otras, invitando a recuperar las *Progresiones de Aprendizaje para cada espacio curricular* (ME, 2025b) como una herramienta para la toma de decisiones. Los **componentes** que las integran, metas por ciclo , aprendizajes y contenidos  e indicadores de logro , ofrecen orientaciones concretas para definir propósitos, seleccionar aprendizajes y contenidos clave, imaginar experiencias de aprendizaje y anticipar sus evidencias. **Estos tres componentes dialogan con las preguntas que acompañan el proceso de diseño didáctico y deben desplegarse de manera integrada entre ellos⁹.**

Esta concepción renovada/actualizada en la tarea del diseño de propuestas didácticas, encuentra sintonía¹⁰ con la **planificación retrospectiva o planificación de diseño inverso o de atrás hacia adelante**¹¹ (Furman y Gellon, 2006). Este posicionamiento habilita al diseño de propuestas didácticas flexibles, que permitan ajustes, exploraciones o alternativas, y vayan respondiendo a los intereses y ritmos de cada grupo de estudiantes. Es decir, experiencias que inviten a la integración de saberes y la convergencia de los modos propios de conocer/pensar/hacer de las diferentes disciplinas, desde las que se pueda reconocer y actuar sobre la realidad. En otras palabras, se trata de promover *aprendizajes profundos*, lo suficientemente potentes como para ser transferidos a otros ámbitos, escenarios y situaciones de la vida. En este punto, cabe reflexionar sobre esta concepción de aprendizaje, que ofrece algunas claves para orientar la tarea de diseño didáctico.

8. De acuerdo con las definiciones plasmadas en el Marco Curricular Común (ME, 2025a), las **metas por ciclo** identifican lo que las/os estudiantes pueden hacer (saber) al finalizar el ciclo, en un determinado campo o espacio curricular, planteando claros mojones en la profundización de los aprendizajes a lo largo de la trayectoria educativa. Este componente invita a las/os docentes a trabajar en conjunto, ya que todas/os las/os docentes del ciclo aportan al logro de las metas. Para ello, se requiere el desarrollo de diversos **aprendizajes y contenidos**, que señalan lo que cada estudiante aprende en cada sala, grado o año, en un campo o espacio curricular. Este componente permite que las/os docentes puedan tener claridad respecto de lo que es contenido u objeto de enseñanza, favoreciendo así la toma de decisiones pedagógicas y nutriendo su planificación áulica. Por último, los **indicadores de logro** constituyen las evidencias de los aprendizajes, es decir, traducidas en acciones específicas hacia las cuales el docente podrá orientar su estrategia (actividades y recursos) y la evaluación de aprendizajes, formativa y final.
9. Por ejemplo, en una propuesta de enseñanza para un grado, es posible entrelazar aprendizajes y contenidos de diferentes metas por ciclo, ya que estas articulaciones promueven abordajes más profundos. El orden en el que aparecen metas por ciclo y/o aprendizajes y contenidos en el material curricular no corresponde a una temporalidad particular ni a una jerarquización de una sobre otra, por lo que su desarrollo, en la planificación anual, involucra decisiones docentes.
10. Plantear que se encuentra "en sintonía" habilita a explorar este modo de planificar junto con los nuevos materiales curriculares, sin desconocer los modos aprendidos en la propia trayectoria profesional y/o los acordados institucionalmente, que también se pondrán en juego en la lectura de las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b). A su vez, la **Inteligencia Artificial Generativa** presenta un abanico de herramientas que pueden colaborar con el proceso creativo de planificar, diseñar actividades y recursos, y también evaluar, tareas propias de la mediación pedagógica y didáctica docente. En este marco, estas tecnologías ofrecen oportunidades y desafíos para la educación, ya que pueden colaborar en personalizar la experiencia de aprendizaje, desarrollar asistentes virtuales inteligentes y generar contenido educativo de calidad. Sin embargo, también implica riesgos éticos, sociales y pedagógicos, como el sesgo, la desinformación, el cuidado de la privacidad, el vacío legal de la propiedad intelectual y el riesgo de la equidad, entre otros.
11. Furman, M. y Gellon, G. (2006). *El camino inverso: Diseño Curricular de atrás hacia adelante*.

El aprendizaje profundo: transferir, transformar, crear

"Aprender se convierte en un encuentro con un mundo nuevo que, poco a poco, van transformando en algo querido y que les pertenece. Construyen así, una plataforma de despegue que los va a acompañar toda la vida."

(Furman, 2021, p. 56).

En consonancia con los planteos vertidos, se sostiene una firme convicción pedagógica: ofrecer a las/os adolescentes y jóvenes situaciones de aprendizaje reales y genuinas, habilita enormes posibilidades para participar en el mundo de formas más orgánicas, relacionadas con sus intereses y necesidades, dos aspectos que se posicionan en el centro de la escena didáctica. Ahora bien, ¿desde qué perspectiva del aprendizaje es posible otorgarles centralidad en el marco de las finalidades formativas que vienen guiando este desarrollo?

El **aprendizaje profundo** es aquel que principalmente pone en el centro de la escena a las/os estudiantes y sus posibilidades de conocer, indagar, preguntarse y reflexionar sobre lo aprendido. Son aprendizajes que favorecen un *ser y estar en conexión con el mundo*, con la vida real. Por ende, una de las principales claves para construirlo radica en que los nuevos aprendizajes han de anclarse con lo conocido. A partir de éstos, es posible ampliar los horizontes del saber y orientar a las/os estudiantes para conocer otros mundos "nuevos, fascinantes, desconocidos, impensados" (Furman, 2021, p. 89). Los aprendizajes profundos vinculan a las/os estudiantes con las experiencias de vida que habitan, que traen de su casas, que forman parte de su cotidiano vivir, ya que nadie se siente atraído por algo que desconoce por completo.

El aprendizaje profundo presenta dos aspectos centrales: **su flexibilidad y las posibilidades que brinda para el hacer**. Estas permiten que esos aprendizajes sean plataforma de actuación para otras situaciones, en circunstancias y escenarios diferentes, habilitando recursos para la resolución de nuevos problemas, para la formulación de nuevas preguntas. La otra característica fundamental es **la transferencia**, pero, ¿qué significa que los aprendizajes sean transferibles? Los aprendizajes se vuelven transferibles, si la/el estudiante:

Lo puede explicar con sus palabras; si puede dar ejemplos; si puede aplicar ese conocimiento para resolver un problema o crear algo nuevo; si puede relacionar ese concepto con otros que sabe de antes o con su propia vida; si puede proponer preguntas propias acerca del tema; si puede representar eso que sabe con una imagen o metáfora; si puede explicar por qué es importante, y establecer conexiones personales; si se lo puede enseñar a otros; si se siente confiado/a con ese conocimiento. (Furman, 2021, p. 54).

En un intento de recapitulación de los aspectos hasta aquí desarrollados, es posible convenir que el enfoque de la pedagogía de la comprensión genera condiciones viables para que las/os docentes planifiquen en sentido inverso o en retrospectiva, favoreciendo la integración de un currículum que promueva una selección de aprendizajes y contenidos clave y prioritarios para la construcción de aprendizajes profundos. La comprensión constituye la columna vertebral del conocimiento que se va construyendo en el aula, en el trabajo colaborativo entre pares, en el abordaje y la resolución de problemas, en el debate y la argumentación, entre otros.

De este modo, ningún espacio curricular queda afuera, por el contrario, es posible integrarlos a todos¹², pero, al hacerlo, se requiere considerar especialmente que su integración *tenga sentido*. Estos sentidos son los que construimos con las/os estudiantes, para lo cual resulta vital conocerlas/os, saber qué piensan, con qué conocimientos previos cuentan, cuáles son los diferentes puntos de partida que presentan sus diversas trayectorias escolares, qué les interesa —y qué no— y, por sobre todo, qué sueñan y qué enciende su deseo de aprender.

El cómo de la enseñanza: diversificar los formatos curriculares y pedagógicos

Para avanzar en el *cómo* de la enseñanza desde una mirada inclusiva y de calidad, en coherencia con las definiciones abordadas anteriormente, se propone integrar una **perspectiva de la diversidad** que promueva la construcción de entornos educativos que puedan albergar y definir su identidad, a partir de la heterogeneidad que los habita. Desde este paradigma, resulta fundamental interpelarse, al menos, acerca de tres aspectos: *los espacios institucionales, que adquieran el sentido de aula* en un determinado momento; la organización del trabajo en la propuesta de enseñanza, y las consignas que orientan las actividades de aprendizaje¹³.

En este apartado, se focaliza en el segundo de estos aspectos —la organización del trabajo en la propuesta de enseñanza—, proponiendo algunas pistas para pensar los **formatos curriculares y pedagógicos**. A través de ellos, es posible diversificar variables didácticas como el tiempo, el espacio, los agrupamientos, los recursos, entre otras, con la intención de promover la concepción de la escuela como **entorno educativo**¹⁴, es decir, como un *todo-espacio de aprendizaje* (Anijovich, 2014, p. 42).

En este sentido, la diversificación en las propuestas didácticas supone enriquecer *formatos y estrategias de enseñanza*¹⁵, y atender a las distintas formas de aprender, en tanto las trayectorias de las/os estudiantes son heterogéneas y, por ello, requieren y admiten el acceso a nuevos saberes de múltiples maneras, favoreciendo así el desarrollo de inteligencias múltiples¹⁶. Desde esta perspectiva, las aulas son espacios donde las diferentes experiencias, intereses y formas de aprender, se transforman en oportunidades para la construcción colectiva del aprendizaje.

-
12. La **integración curricular** resulta entonces potente para el abordaje de la complejidad de los conocimientos, que no sólo está dada por la propia naturaleza de su construcción, sino, además, por el resto de las dimensiones en las que converge: las complejidades múltiples que adquiere el entramado social con la creciente incertidumbre de sus escenarios, la creciente complejidad de las organizaciones institucionales y la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, comprendiendo que en ellos confluyen fundamentos epistemológicos, didácticos y pedagógicos.
 13. Para profundizar en estos componentes didácticos, se sugiere la lectura del Cap. 2, “El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas”, en Anijovich, R. (2017). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
 14. En la Educación Técnica Profesional es importante incluir el diálogo sobre el entorno formativo como aquel espacio donde convergen la escuela, el sector socio-productivo y las instituciones de formación profesional, y desde esta propuesta, entablar diálogos que permitan establecer resignificaciones y diversificaciones basadas en los Lineamientos Federales de la ETP (INET) y el enfoque de la Ley de Educación Técnico Profesional n.º 26 058 (2005), que promueve la vinculación territorial y la pertinencia productiva.
 15. Los **formatos pedagógicos** son alternativas diversas para la organización de la tarea pedagógica en los distintos espacios curriculares contemplando a los sujetos pedagógicos, los objetivos a alcanzar, la naturaleza de los aprendizajes y contenidos, el tipo de vínculo con los saberes que se pretende generar, las maneras de abordaje e indagación que se pretende favorecer, las capacidades fundamentales y las temáticas complejas del mundo contemporáneo que se pretende desarrollar (ME, 2011, pp. 5-6). Los formatos pedagógicos se pueden concebir como *configuraciones didácticas*, concepto acuñado por la pedagoga Edith Litwin, ya que integran **estrategias de enseñanza**.
 16. Concepto propuesto por Howard, G. (1983) en su libro “Estructuras de la mente”.

Diversificar la enseñanza se constituye como el anverso y reverso de una trama cuyo hilo irá enlazando las más variadas propuestas didácticas, requiriendo nuevas formas de con-mover los formatos tradicionales.

¿Cómo podemos generar estos cambios para transformar las aulas en escenarios de aprendizajes activos? Es posible imaginar algunas respuestas, por ejemplo:

- **ampliar el repertorio de estrategias didácticas**, promoviendo la participación protagónica de las/os estudiantes;
- **organizar agrupamientos flexibles**, acompañando la diversidad de intereses y modos de aprender;
- **flexibilizar los tiempos destinados a las tareas**, asumiendo su carácter de desafíos de aprendizaje;
- **diversificar el tipo de consignas**, incluyendo una serie de actividades entre las que las/os estudiantes puedan optar, y en las que sus sentidos y propósitos sean transparentes para ellas/os;
- **ofrecer múltiples recursos didácticos¹⁷**, promoviendo el uso de diversos lenguajes, soportes y formatos y
- **construir nuevas y variadas funcionalidades de los tiempos y espacios escolares**, promoviendo un modo de *habitar el aula/la escuela*.

Avanzar en este sentido, desde una mirada centrada en la enseñanza, reconociendo que existen otras consideraciones sobre las variables didácticas, supone reversionar formatos curriculares y pedagógicos. Adaptar y modificar estrategias, tiempos, espacios y recursos que, incluso cuando han sido creados/diseñados en determinados ámbitos del saber, pueden resignificarse y aplicarse a otros espacios curriculares. La propuesta apunta a adecuar sus características a los objetivos elegidos y favorecer una diversidad que impacta, positivamente, en la motivación de las/os

estudiantes, a “lograr enamorar a los estudiantes de lo que tenemos que enseñar e implicarlos en el camino de aprendizaje. Despertarles (y sostener) la sed por aprender”. (Furman, 2021, p.90).

Entonces, se trata tanto de revisitar formatos ya conocidos (materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo), así como de incluir nuevos. Algunos ejemplos pertinentes para su implementación, en el marco del diseño de propuestas situadas, son: *hackathon* ó maratón, laboratorios de ideas, paseos didácticos, clubes o rondas de lectura, simulación y salas de escape¹⁸, conciertos didácticos, entornos de aprendizaje virtuales, entre otras modalidades organizativas.

17. Los recursos didácticos, entendidos como mediadores culturales, involucran en su selección, procesos de **curaduría y diseño**, una tarea profundamente creativa y estrechamente vinculada a los propósitos didácticos. En este sentido, son amplias y numerosas las posibilidades para explorar materiales didácticos y enriquecer las propuestas pedagógicas. En la actualidad, también es relevante dialogar sobre cómo la **Inteligencia Artificial Generativa** es utilizada para el diseño de materiales y la creación de propuestas diversificadas. Sin dejar de reconocer su “potencial multimodal y expresivo” (Anijovich,, Cancio, Ferrarelli, 2024, p.166), es oportuno destacar que **es la/el docente quien otorga sentido didáctico y ético a su uso, orientando sus decisiones desde una mirada crítica y situada que recupere el valor cultural de los recursos y la multiplicidad de experiencias que es deseable posibilitar a través de ellos**. En este sentido, algunas orientaciones sobre la ética de la Inteligencia Artificial pueden encontrarse en: UNESCO. (2021). La ética de la inteligencia artificial., pp.17-23, 34-36.

18. Puede funcionar como formato pedagógico si estructura toda una experiencia de aprendizaje basada en el juego y la resolución de desafíos; o como estrategia didáctica, si se utiliza como una acción puntual dentro de otra propuesta.

Formatos curriculares y pedagógicos ya conocidos	Otros/nuevos formatos posibles
materia/asignatura seminario taller proyecto laboratorio observatorio ateneo trabajo de campo módulo	hackatones o maratones laboratorios de ideas clubes o rondas de lectura paseos didácticos conciertos didácticos salas de escape simulaciones entornos de aprendizaje virtuales otros.

Cabe destacar que los formatos curriculares y pedagógicos pueden convivir y combinarse en el marco de las propuestas didácticas, otorgándoles aún mayores niveles de integración y diversificación, ya que, entre incontables alternativas, se pueden diagramar, por ejemplo, salas de escape que involucren diversos desafíos y abran paso a la realización de seminarios, permitiendo la profundización en una temática; o bien diseñar *hackatones*/maratones, que ofrezcan a la comunidad educativa la posibilidad de participar en talleres con temáticas variadas, en los que las/os estudiantes ofician como expositoras/es y narradoras/es de proyectos elaborados a lo largo del año, en varios agrupamientos, nutridos por los aportes de diferentes espacios curriculares. También es posible organizar conciertos didácticos, transformando aulas enteras al intervenirlas con proyecciones y propuestas multisensoriales; otra posibilidad es desarrollar una propuesta didáctica en formato simulación, en la que se aborden temáticas complejas del mundo contemporáneo.

En definitiva, la idea es ofrecer una multiplicidad de posibilidades que inviten a recorrer experiencias que las/os transformen, habilitando al desarrollo de aprendizajes profundos, en los que las/os estudiantes puedan transferir sus conocimientos mediante la creación de producciones integrales que se comparten con otras/os, ya sean compañeras/os, profesoras/es, familia, directivas/os, preceptoras/es y con la comunidad en general.

Entre los proyectos, cobran relevancia en la Educación Secundaria los CREA, que ofrecen experiencias de integración de saberes en las que las/os adolescentes y jóvenes pueden intervenir, de manera protagónica, en el mundo que habitan, conociéndolo, comprendiéndolo y proponiendo alternativas para su transformación¹⁹. Para diseñar propuestas de enseñanza con un sentido holístico, estos proyectos proponen profundizar y ampliar saberes desde la Educación para el Desarrollo Sostenible y el enfoque STEAM ampliado²⁰.

Otra serie de proyectos e instancias que movilizan a la comunidad educativa son la Feria de Ciencias, Tecnologías, Artes, Movimiento e Innovación, los Desafíos de Aprendizaje en Lengua y Matemática, las Olimpiadas Cordobesas de Matemática y el Festival de la Palabra. Estas propuestas constituyen oportunidades para la participación, la expresión y el intercambio de saberes, y potencian su sentido formativo cuando se integran a las planificaciones de distintos espacios curriculares, favoreciendo no solo su coherencia pedagógica, sino su viabilidad de desarrollo en el año escolar.

-
- 19. Córdoba. Ministerio de Educación. (2025). Escuelas precursoras. https://secundaria.educacioncba.edu.ar/escuelas_precursoras
 - 20. La denominación STEAM Ampliada fue acuñada en el marco del Programa PIEsA Córdoba - Escuelas Municipales ALAS, del sistema educativo de la Municipalidad de Córdoba. (Córdoba, Argentina. 2022. Diseño e implementación: 2020-2021). Para profundizar en aspectos vinculados con esta propuesta, consultar: Steam Ampliada- Igualdad y Calidad Córdoba.

Asimismo, se destacan otras iniciativas que se desarrollan en las comunidades educativas cordobesas y tienen sus raíces en los acuerdos que se plasman en cada Proyecto Curricular Institucional, por ejemplo, el diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios entre las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; el trabajo integrado, en tiempo compartido, entre espacios curriculares, las propuestas de integración de diversos lenguajes artísticos.

En el Ciclo Superior de la Educación Secundaria, los conocimientos propios de cada orientación o tecnicatura ofrecen oportunidades para profundizar y especializarse en un campo o disciplina particular, abriendo nuevas estrategias de enseñanza y ampliando la exploración de diversos horizontes futuros para las/os estudiantes. Entre otra serie de propuestas formativas específicas que adquieren relevancia, es posible señalar las prácticas educativas y/o profesionalizantes, que promueven experiencias de acercamiento gradual al mundo laboral o los espacios de capacitación laboral y formación profesional, es decir, cursos con certificación oficial que se vinculan con la orientación de cada escuela²¹. Estas propuestas alternativas ofrecen diversas y amplias posibilidades para que las/os estudiantes sean protagonistas, potenciando su desarrollo integral y nutriendo la motivación y deseo de aprender.

21. Propuestas que implican desarrollar convenios marco y específicos con cámaras empresariales, pymes, cooperativas, gobiernos locales y universidades para generar prácticas profesionalizantes, innovación aplicada y transferencia tecnológica, en el marco de las definiciones institucionales que se definan en el PCI de cada institución en diálogo con los perfiles de egreso.

La experiencia, los proyectos vitales y la afectividad: claves para diseñar prácticas educativas reflexivas

“¿La escuela nos enseña a mirar/desar horizontes? ¿Cuáles son los horizontes que la escuela nos enseña a mirar? ¿Quiénes caben en esos horizontes? ¿Desde y hacia dónde miramos? ¿Qué sentidos tienen (les damos a) esos horizontes? ¿Qué caminos nos hacen recorrer? ¿Junto a quiénes los recorremos?”.

(Grosso, 2021, p.31).

En este enfoque metodológico, la experiencia, la afectividad y los proyectos vitales²² adquieren una relevancia particular, ya que se constituyen como claves y, a la vez, anclajes que estructuran las propuestas de enseñanza que actualmente forman parte de los lineamientos vertidos en los materiales curriculares. Se considera que una perspectiva didáctica, en consonancia con las finalidades formativas definidas para el nivel, ha de propiciar reflexiones situadas *que sean motor para la acción, para crear nuevas oportunidades, para construir otras miradas sobre las/os adolescentes y jóvenes*, para despojarse de los prejuicios que invalidan, los estereotipos que anulan, para “acompañarlos desde sus maneras de relacionarse, de su cultura y con la convicción de que el afecto es la fuente emocional que los vincula al sentimiento de pertenencia, esencial para la construcción de cualquier persona” (Menéndez, 2020, p. 60).

De acuerdo con lo propuesto, partimos de considerar, como se afirma en el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), que docentes y estudiantes son sujetos de la experiencia, es decir, protagonistas de un proceso significativo y situado, que adquiere sentidos particulares y, a su vez, diferenciados. Pero, ¿qué implicancias pedagógicas tiene este posicionamiento? ¿Qué condiciones didácticas es preciso generar?

En este punto, enseñar en la escuela secundaria implica **diseñar experiencias auténticas y transformadoras**, en las que las/os adolescentes y jóvenes se involucren, reflexionen y puedan²³:

- **Desarrollar las capacidades fundamentales (Creatividad, Trabajo colaborativo y cooperativo, Gestión y monitoreo del propio aprendizaje, Pensamiento crítico, Abordaje y resolución de situaciones problemáticas, Ciudadanía local, global y digital, Oralidad lectura y escritura)**, aprendiendo a través de diversos y nuevos formatos pedagógicos y didácticos, a la vez que experimentando formas no graduadas de agrupamiento, y construyendo vínculos con distintas organizaciones de la sociedad civil y sectores productivos, que les permitan integrar los saberes aprendidos y transferirlos a situaciones cotidianas, simuladas e imaginadas.
- **Participar, de manera democrática y protagónica, en la construcción de ciudadanía** en espacios escolares y comunitarios, promoviendo la conformación de *Centros de Estudiantes* que propicien caminos

-
22. En el documento *EDUCACIÓN SECUNDARIA. ENCUADRE GENERAL. 2011-2020* (ME, 2011), se expuso la noción de *proyecto de vida*, entendiendo que: “le corresponde hoy a la Escuela Secundaria brindar un servicio educativo integral, de calidad, que haga al adolescente y al joven capaces de transformar la realidad y que, al formarlos para la construcción de su proyecto de vida como ciudadanos, contribuya al desarrollo de la comunidad”, en este documento se recupera el sentido y se enriquece, al optar por la denominación “proyectos vitales”, ya que se considera a la vocación como una construcción que se realiza a lo largo de la vida, que no es lineal, y que se ve atravesada por múltiples dimensiones e hitos que atraviesan la toma de decisiones, también porque es una categoría que permite considerar múltiples intereses de las adolescencias y juventudes, integrar la posibilidad de cambios y de reconocer los distintos plazos en su construcción y realización (cortos, medianos y largos)”. (p.5).
23. Desde su perspectiva, la educación ha de entenderse como un proceso de reconstrucción continua de experiencias, donde el aprendizaje se produce en la interacción permanente de las adolescencias y juventudes con sus entornos. El mundo, entonces, deja de ser algo “externo” para convertirse en un medio con el que los seres humanos interactuamos y a través del cual nos transformamos. Las experiencias educadoras son aquellas que conectan lo que ya se sabe con lo nuevo, que despiertan la reflexión, promueven la exploración y permiten volver sobre lo vivido para resignificarlo. Desde esta mirada, enseñar implica crear las condiciones para que las adolescencias y juventudes vivan experiencias significativas que les permitan comprender el mundo y actuar en él de manera cada vez más consciente y autónoma.

futuros para el ejercicio de una ciudadanía plena, a partir de la conformación de listas, el debate público, la elección de candidatas/os, el diseño y comunicación de propuestas, la habilitación de canales de comunicación y diálogo entre estudiantes y profesoras/es, preceptoras/es y equipos directivos. Se trata de favorecer el desarrollo de intercambios sobre temáticas de su interés, tanto a nivel político, como social y cultural, desde una mirada de pluralidad y pudiendo considerar que existen diversas formas de comprender e intervenir frente a los conflictos que se suscitan, así como también múltiples alternativas para generar cambios que impacten positivamente en la vida escolar y que, por tanto, sean posibles de transferir a la vida familiar y comunitaria.

- **Expresar, a través de múltiples lenguajes, aquello que las/os afecta de manera vital, sensible y contextual**, construyendo condiciones escolares que contemplen la dimensión socioafectiva y favorezcan la creación de lazos intergeneracionales, para que las/os adolescentes y jóvenes se escuchen a sí mismas/os y entre ellas/os; para que puedan compartir lo que sueñan y sienten, lo que les preocupa, aquello que les genera motivación o desmotivación; para que puedan vincularse de manera saludable, es decir, habilitando una multiplicidad de voces y decires, habitando un ámbito que les genere confianza y permita decir lo que, a veces, es *indecible*; para que tanto estudiantes como docentes vivan la escuela como “*espacio y territorio donde armar lazos afectivos. Como un lugar donde interpelar la intemperie des-subjetivante... como espacio donde la apuesta es: cuidarnos*” (Grosso, 2021, p.22). En este sentido, los *Clubes estudiantiles*²⁴ se presentan como lugares especialmente creados y diseñados por las/os estudiantes, acompañadas/os por personas adultas, y pueden ser incluidos dentro del Proyecto Educativo Institucional. Estos promueven el protagonismo estudiantil desde los propios intereses, motivaciones, inquietudes, preocupaciones y problemáticas que las/os atraviesan, entre otras opciones.

- **Conocer y explorar diversas alternativas, y construir proyectos vitales**, en los que la escuela pueda acompañar a las/os adolescentes y jóvenes en procesos de elecciones vocacionales y socio-ocupacionales, sea cual fuere el camino por el que opten, brindando información pertinente y adecuada, e invitando a reflexionar sobre las opciones epocales más adecuadas, en función de sus condiciones y posibilidades. Las oportunidades de elegir y proyectar trayectorias futuras se podrán gestar en propuestas de orientación vocacional, que se integren a los espacios curriculares de Formación para la vida y el trabajo y Psicología, así como a proyectos institucionales. También se pueden gestar en debates que promuevan la reflexión sobre las oportunidades del contexto, en la realización de prácticas educativas vinculadas con la continuidad de los estudios, el mundo del trabajo y la participación protagónica en organizaciones comunitarias²⁵, ámbitos propicios para identificar intereses y expectativas, así como para reconocer derechos y responsabilidades²⁶.

24. Para ampliar sobre los Clubes estudiantiles, se puede consultar el siguiente documento: Córdoba. Ministerio de Educación. (2025d). Programa Club.es. Clubes estudiantiles. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/SPDyC/doc/reles-club-es.pdf>
25. “Es también necesario resituar a la escuela secundaria como un lugar productivo y de cohesión social, que inicie a los adolescentes y jóvenes en la cultura del trabajo con miras a la proyección de un horizonte a futuro y en relación con las más variadas tareas. En tanto perspectiva que orienta las prácticas educativas, el trabajo como dimensión pedagógica incluirá: la formación de los sujetos para su futura inclusión laboral, la valoración del papel organizador del trabajo a la hora de estructurar las relaciones humanas en torno a compromisos, tareas y tiempos; el fortalecimiento de los sentidos de autonomía y del quehacer compartido con otros, así como la preocupación por el cuidado del ambiente y del espacio público. En este marco, si bien no es función de la escuela la especialización temprana de mano de obra, sí le corresponde dar a conocer los distintos ámbitos productivos y gestar la reflexión sobre sus alcances y sobre el rol que les corresponde ocupar a adolescentes y jóvenes.” (ME, 2011, p. 13)
26. En este sentido, el espacio curricular Formación para la Vida y el Trabajo, ubicado en la estructura curricular vigente desde 3.^º año y hasta 6.^º año, y desde el cual se vienen desarrollando diversas experiencias, recupera ampliamente esta perspectiva, favoreciendo el abordaje integrado de estas dimensiones a partir del diseño de propuestas desde núcleos estructurales diferentes para cada año, pero que es posible ir integrando gradualmente. De 3.^º a 6.^º año, en orden ascendente, los mismos enfatizan en los siguientes aspectos: Sujetos, Contextos e Inclusión; Intervención Socio Comunitaria; Horizontes Vocacionales y Socio Ocupacionales; Prácticas Educativas Vinculadas a la Continuidad de los Estudios y al Mundo del Trabajo. (Córdoba. Ministerio de Educación. 2014. *Formación para la Vida y el Trabajo. 6.^º año del Ciclo Orientado. Herramientas para docentes*).

En estos fundamentos es posible anclar el valor de propiciar una **formación integral** que contemple las **dimensiones personales, académicas, sociales y ocupacionales**.

Como una amalgama que une y a la vez cohesiona lo planteado anteriormente, se destaca la dimensión socioafectiva en relación con la perspectiva de sus implicancias pedagógicas, ya que interpela creencias, posicionamientos y perspectivas en torno a las adolescencias y juventudes, del mismo modo que invita a repensar las prácticas docentes y, de manera ampliada, la escuela, desde una mirada humanizante y humanizadora, es decir, repensar una escuela que humaniza y, al mismo tiempo, genera condiciones para el respeto y consideración de *lo humano* en todas/os quienes la habitan y viven. Desde este posicionamiento, se reconoce que: “*la afectividad²⁷ se constituye como uno de los principios orientadores de las prácticas educativas. El principio afectivo, junto con otros tales como la autonomía, la participación protagónica, la convivencia y el buen trato, el proyecto de vida, la salud integral, entre otros; se articulan como guías desde las cuales diseñar, ejecutar y evaluar iniciativas; promover políticas públicas educativas; examinar procesos y fomentar las bases de las decisiones en cada uno de los contextos. Los principios que orientan el bienestar educativo en general, y el principio de la afectividad en particular, se manifiestan en dispositivos e iniciativas que los reflejan y materializan en la vida cotidiana de la escuela*” (ME, 2025c, p.7).

Porque una escuela —y en ella, las/os profesoras/es— está abierta cuando:

Se plantea una educación que persigue la formación integral del/la alumno/a, impactando en sus perspectivas, comportamientos y creencias desde la libertad, centrada cada vez más en la creación de contextos de aprendizaje orientados al cultivo de la vida interior como herramienta de construcción del proyecto vital de cada alumno”. (Menéndez, 2020, p. 67).

Se hace referencia, entonces, a una escuela que ofrece proyectos vitales, deseables, posibles y probables, tanto singulares como colectivos.

Evaluación como aprendizaje

Ofrecer algunas orientaciones sobre la evaluación, que guarden coherencia con lo vertido hasta aquí, constituye un desafío, ya que las prácticas de evaluación interpelan continuamente la vida cotidiana en las aulas. Una alternativa potente es la denominada **evaluación para el aprendizaje o evaluación como aprendizaje**, ya que promueve una apertura en sus alcances, en línea con la evaluación formativa, y se propone como un enfoque alternativo a la tradicional evaluación sumativa.

Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso que permite relevar información sobre los procesos de aprendizaje y que, por este mismo motivo, ofrece coordenadas de actuación a la/al docente, habilitando el trazado de nuevos caminos y la posibilidad de ajustar recursos y tiempos, de redefinir el curso de las propuestas didácticas. Existen algunas pistas esenciales que ofrecen diversos autores²⁸ para poder llevar adelante prácticas de evaluación que sigan esta línea. Las enumeramos a continuación:

- **Identificar, con claridad y transparencia, las intencionalidades pedagógicas**, es decir, a dónde se pretende llegar. En este marco, tanto las metas por ciclo como los aprendizajes y contenidos, constituyen una brújula para trazar una hoja de ruta organizada y con sentido;
-
27. "El Ministerio de Educación de la provincia adhiere a un enfoque integral de las emociones, para comprenderlas desde una dimensión socioafectiva, lo que implica una mirada situada (histórica, política, social), que promueva que las/os estudiantes puedan expresar sus emociones, desarrollen capacidades de empatía, respeto, solidaridad, entre otros, y puedan establecer vínculos saludables y no violentos. Este abordaje no reduce la dimensión emocional a un aspecto individual, sino que la aborda de manera integral, reconociendo el contexto social y cultural en que las emociones se producen, ayudando a expresarlas, compartir las e indagando en modos colectivos de resolver las dificultades". (ME, 2025, p.8).
28. En este caso, se han tomado como referencia los desarrollos teóricos postulados por Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2023). *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*. Ateneo Aula; Ibidem (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

- **establecer evidencias de aprendizaje**, es decir *lo observable*, aquello que le va a permitir a la/al docente saber si las/os adolescentes y jóvenes aprendieron, y pueden establecerse a partir de la selección de los indicadores de logro que ofrecen los materiales curriculares provinciales;
- **construir criterios de evaluación y compartirlos con las/os estudiantes**, quienes tendrán que conocerlos, es decir, saber explicarlos con sus palabras e identificarlos como pautas que orientan lo que la/el docente espera de sus aprendizajes;
- **proponer una variedad de instrumentos de evaluación**, en consonancia con la multiplicidad de propósitos didácticos definidos por la/el docente, en el marco de aulas heterogéneas que exigen el relevamiento de evidencias de aprendizaje variadas;
- **comunicar avances y resultados, promoviendo el monitoreo de los aprendizajes y la retroalimentación**, y favoreciendo procesos de autorregulación, así como propiciando el desarrollo de capacidades metacognitivas, al ofrecer a las/os estudiantes posibilidades para registrar sus avances y conocer cómo aprenden.

A partir de este abordaje, la evaluación no sólo se realiza hacia el final de un tiempo destinado a los aprendizajes, sino que se plantea en una temporalidad que suma el antes y el durante, integrando los resultados como parte de una trayectoria que no es reductiva y ofrece instancias de monitoreo permanente del propio aprendizaje.

Se evalúa de manera permanente para aprender también cómo se aprende, para registrar evidencias de las capacidades en desarrollo y de aquellas otras que ya se han consolidado. En ese registro, la evaluación se configura como una llave de acceso que está disponible en cada paso del camino: al generar diferentes momentos e instancias de acceso al *cómo se aprende*, se van configurando maneras más efectivas de consolidar

conocimientos, en tanto habilitamos a adolescentes y jóvenes a repensarse, a reconocer para qué tipo de actividades es más conveniente pedir ayuda a la/al docente o a una/un compañera/o, así como cuándo cooperar con quien esté evidenciando dificultades, construyendo verdaderos escenarios de aprendizaje colaborativo.

De este modo, se propone un abordaje integrado de la perspectiva formativa junto a la sumativa, considerando que es tan importante llegar a la meta/objetivo/propósito planteado, como identificar de qué manera lo hemos hecho, qué camino hemos transitado e incluso qué otros recorridos plantearon otros grupos de estudiantes para resolver o abordar el mismo desafío. La retroalimentación se convierte, así, en una variable ineludible, suscitando instancias de diálogo y comunicación entre pares, así como entre la/el profesora/or y las/os adolescentes y jóvenes. En este sentido, la *autoevaluación*, *co-evaluación* y *heteroevaluación* constituyen tres alternativas que pueden combinarse, de acuerdo con las intencionalidades pedagógicas que los equipos docentes delimiten. Desde esta perspectiva, los procesos se integran con los resultados, permitiendo enriquecer la experiencia educativa de las/os estudiantes, quienes, al reconocer sus potencialidades y aspectos a mejorar, adquieran mayor confianza para avanzar en sus trayectorias escolares.

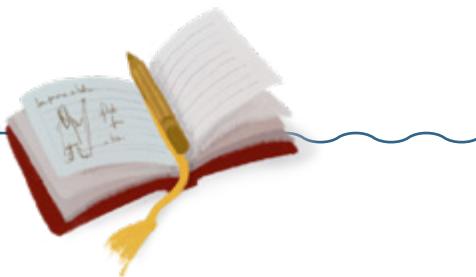
Desde esta perspectiva, los procesos se integran con los resultados, permitiendo enriquecer la experiencia educativa de los/as estudiantes, al reconocer sus potencialidades y aspectos a mejorar durante el proceso de aprendizaje, adquiriendo mayor confianza para avanzar en sus trayectorias escolares. Esto resulta clave en el Nivel Secundario, ya que enfatiza la importancia de la terminalidad de los estudios correspondientes a la educación obligatoria, como llave de acceso a la continuidad de una trayectoria académica en Nivel Superior (universitaria o técnico/profesional) o bien en el acceso al mundo del trabajo.

En esta línea, promover que las/os adolescentes y jóvenes puedan monitorear sus procesos de aprendizaje, implica situarlas/os como protagonistas capaces de comprender qué aprenden, cómo lo aprenden y qué necesitan para mejorar, porque “*el monitoreo no es un ejercicio accesorio sino constitutivo del aprender, porque permite tomar conciencia de las propias estrategias y decisiones cognitivas*”. (Anijovich, 2017, p. 42). Así, enseñar no se limita a transmitir información, sino a crear condiciones para que cada estudiante pueda desarrollar su autonomía intelectual y metacognitiva en interacción con otras/os, considerando que el enfoque del *Marco Curricular Común* (ME, 2025a) promueve el desarrollo de capacidades para la autonomía y la mejora continua, a lo largo de la trayectoria escolar.

Incorporar prácticas que *hagan visible* el aprendizaje, implica asumir a la evaluación como un proceso que deja de ser externo para las/os estudiantes, para convertirse en una instancia compartida, que habilita prácticas reflexivas y estrategias que permiten planificar, supervisar y evaluar el propio proceso de aprendizaje. El monitoreo se complementa, necesariamente, con instancias de retroalimentación que orientan a las juventudes en sus procesos de aprender a aprender.

Desde la perspectiva de una evaluación formativa, la retroalimentación no se reduce a comentarios generales o juicios finales, sino que ofrece información pedagógica para ayudar a avanzar, ya que “*la retroalimentación es una mediación (...) que ofrece pistas para continuar aprendiendo*” (Anijovich, 2017, p. 63), y “*es enseñar de nuevo de otro modo, en el punto exacto donde el alumno lo necesita*”. (Cappelletti, 2010, p. 74).

Esta perspectiva humaniza la evaluación, la convierte en una oportunidad para construir aprendizajes —para maestras/os y estudiantes—, vinculándola directamente con la **pedagogía del cuidado: evaluar no es calificar, sino acompañar trayectorias** para garantizar aprendizajes justos y con sentido.



V. Estructura curricular de la Educación Secundaria

Cada uno de los documentos que integran este **Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba · Curículum Córdoba¹**, se inscribe en la propuesta integral de experiencias formativas que tienen lugar en cada aula, escuela, comunidad. En este marco, la estructura curricular representa una traducción organizativa, que habilita a cada institución a expresar y sostener su propio proyecto formativo integrado. Un proyecto formativo de estas características, reconoce que la enseñanza y el aprendizaje conforman una trama de saberes, experiencias y vínculos que superan los límites de un año o un ciclo, con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica de las/os estudiantes como condición para el desarrollo de trayectorias educativas completas.

En coherencia con esta opción por una mayor integración, la organización de la Educación Secundaria en la provincia de Córdoba se estructura en dos ciclos, que constituyen trayectos formativos articulados. El Ciclo Básico, corresponde a 1.^º, 2.^º y 3.^º año, y es común a todas las orientaciones y modalidades, y el Ciclo Superior, con carácter diversificado, de tres años —4.^º, 5.^º y 6.^º año— para la Educación Secundaria Orientada, y de cuatro años —4.^º, 5.^º, 6.^º y 7.^º año— para la Educación Secundaria Técnico Profesional² (Res. CFE N° 47/08) y Artística (Res. CFE N°111/10 y 120/10). (ME, 2011).

-
1. *Marco Curricular Común (ME, 2025a), Orientaciones Pedagógicas y Didácticas para cada nivel (ME, 2025c) y Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular (ME, 2025b).*
 2. En el caso de la Educación Secundaria Técnico Profesional (ETP), existe una trayectoria diferenciada que se extiende a séptimo año, asegurando el tiempo formativo necesario para la titulación técnica.

El **Ciclo Básico** se articula con la Educación Primaria, profundizando saberes y promoviendo el desarrollo de la autonomía de las/os estudiantes, la participación en diversos ámbitos de la vida social y la preparación para la continuidad de estudios en el **Ciclo Superior**. En el segundo tramo, Ciclo Superior, se profundizan y consolidan las finalidades formativas de la Educación Secundaria, favoreciendo experiencias formativas que acompañen a las/os estudiantes en la toma de decisiones vinculadas con sus proyectos vitales. Desde una perspectiva de equidad, la escuela promueve el reconocimiento de las/os adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, promoviendo su inclusión social y participación política. (ME, 2011).

Esta organización habilita un trabajo colegiado entre docentes y comunidad educativa, que considera la heterogeneidad de los contextos y los ritmos de aprendizaje, y permite priorizar, en cada año de los ciclos, los saberes y experiencias más pertinentes.

Tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Superior se desarrolla el **Campo de la Formación General**, que comprende los saberes socialmente acordados como relevantes y necesarios para garantizar el conocimiento, la comprensión y la participación protagónica de las/s adolescentes y jóvenes en la realidad, al tiempo que involucra los aprendizajes que constituyen la base para futuras instancias formativas.(ME, 2011). La Formación General constituye el núcleo común de la Educación Secundaria y debe estar presente en todas las propuestas educativas del nivel, integrándose en los planes de formación de cada orientación y modalidad. Esta formación, general y común, posibilita la construcción de saberes propios de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ciudadanía y Humanidades, Educación Física, Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación, Educación Artística (Artes Visuales, Música, Teatro y Danza), Lengua Extranjera-Inglés y Formación para la Vida y el Trabajo. A su vez, se sostiene la importancia del desarrollo de propuestas didácticas que favorezcan la articulación entre los distintos espacios curriculares, propiciando el acceso al conocimiento desde la complejidad, es decir que los

aprendizajes que los conforman se abordan de manera interrelacionada, siempre que sea posible. Esta apuesta por la integración permite considerar una perspectiva global de los aprendizajes, valorando los procesos en los que se construyen y aportando sentido a la experiencia escolar.

En el Ciclo Superior, la enseñanza en los distintos espacios curriculares que componen la Formación General común, se organiza para abordar saberes en diálogo con temas y problemáticas relativos a la orientación y/o modalidad, toda vez que sea posible. En este ciclo, el **Campo de la Formación Específica** amplía la Formación General con saberes propios de cada orientación o modalidad, promoviendo una mayor profundidad y especialización de los saberes vinculados con un área particular. En este sentido, el proyecto formativo integrado de cada institución aporta una mirada situada a su orientación o tecnicatura, permitiendo a la comunidad educativa, a partir del perfil de egreso, definir rasgos identitarios propios que expresan la singularidad de su propuesta institucional.

A continuación, se presenta la estructura curricular común de la Educación Secundaria (incluye modalidad rural y/o técnico profesional):

Educación Secundaria



Ciclo Básico

1.º año

● Lengua y Literatura

● Matemática

● Ciencias Naturales
Biología● Ciencias Naturales
Física● Ciencias Sociales
Geografía● Lengua Extranjera
Inglés● Educación Artística
Artes Visuales,
Música, Danza o
Teatro (*)● Educación
Tecnológica y
Ciencias de la
Computación● Ciudadanía y
Participación

● Educación Física

2.º año

● Lengua y Literatura

● Matemática

● Ciencias Naturales
Química

● Biología

● Ciencias Sociales
Historia● Lengua Extranjera
Inglés● Educación Artística
Artes Visuales,
Música, Danza o
Teatro (*)● Educación
Tecnológica y
Ciencias de la
Computación● Ciudadanía y
Participación

● Educación Física

3.º año

● Lengua y Literatura

● Matemática

● Física

● Química

● Geografía

● Historia

● Lengua Extranjera
Inglés● Educación Artística
Artes Visuales,
Música, Danza o
Teatro (*)● Educación
Tecnológica y
Ciencias de la
Computación● Formación para la
Vida y el Trabajo

● Educación Física

Ciclo Superior · CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

4.º año

● Lengua y Literatura

● Matemática

● Biología

● Geografía

● Historia

● Lengua Extranjera
Inglés● Educación Artística
Artes Visuales,
Música, Danza o
Teatro (*)

5.º año

● Lengua y Literatura

● Matemática

● Física

● Geografía

● Historia

● Lengua Extranjera
Inglés● Educación Artística
Artes Visuales,
Música, Danza o
Teatro (*)

● Psicología

● Formación para la
Vida y el Trabajo

● Educación Física

6.º año

● Lengua y Literatura

● Matemática

● Química

● Lengua Extranjera
Inglés● Educación Artística
Artes Visuales,
Música, Danza o
Teatro (*)● Ciudadanía y
Política

● Filosofía

● Formación para la
Vida y el Trabajo

● Educación Física

CAMPO DE LA
FORMACIÓN
ESPECÍFICA

E

**Espacios
curriculares
propios de
las diferentes
orientaciones
y tecnicaturas**



La organización curricular de Educación Artística en la Educación Secundaria, involucra definiciones institucionales sobre los lenguajes que se elegirán, seleccionando, por cada una de las divisiones y/o secciones, dos de los siguientes: Música, Danza, Teatro y Artes Visuales. En Tercer Año, la/ el estudiante optará por una de las dos opciones que la institución haya propuesto. Las combinaciones posibles son las siguientes:

1.º año	2.º año	3.º año
Educación Artística: Artes Visuales	Educación Artística: Música	Educación Artística: Artes Visuales o Educación Artística: Música
Educación Artística: Artes Visuales	Educación Artística: Danza	Educación Artística: Artes Visuales o Educación Artística: Danza
Educación Artística: Artes Visuales	Educación Artística: Teatro	Educación Artística: Artes Visuales o Educación Artística: Teatro
Educación Artística: Música	Educación Artística: Teatro	Educación Artística: Teatro o Educación Artística: Música
Educación Artística: Música	Educación Artística: Danza	Educación Artística: Danza o Educación Artística: Música
Educación Artística: Danza	Educación Artística: Teatro	Educación Artística: Teatro o Educación Artística: Danza



En el Ciclo Superior, en los espacios curriculares de Educación Artística, se desarrollan 3 (tres) lenguajes como mínimo, 1 (uno) por año, dando continuidad a los 2 (dos) elegidos en el Ciclo Básico; por ejemplo, si en el Ciclo Básico se eligieron Artes Visuales y Música, en el Ciclo Orientado se deberá dar continuidad a estos 2 (dos) lenguajes y optar por 1 (uno) de los otros 2 (dos) lenguajes (Teatro o Danza).

Como parte de las definiciones institucionales de la Educación Secundaria, se incluye la propuesta de *trabajo integrado en tiempo compartido entre espacios curriculares*³, en modalidad de cátedra compartida. Estas experiencias promueven la integración de saberes a partir de temáticas, problemáticas y desafíos que demandan un abordaje desde la complejidad. La planificación de estos proyectos implica tanto un análisis institucional, en el marco del Proyecto Curricular Institucional, como una articulación entre las/os docentes participantes, en torno a propuestas de enseñanza para cada espacio curricular. En estos proyectos se amplían y profundizan aprendizajes y contenidos de las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b) involucrado, y en ellas se pone en juego el abordaje integrado de saberes. Se trata de continuar vinculando las experiencias formativas que se ofrecen, con los intereses y necesidades de las/os estudiantes, los/as docentes y las comunidades educativas, desde una perspectiva situada.

3. Es posible ampliar la organización que estas propuestas involucran a partir de la lectura del Anexo V de la Resolución 06/25, del Programa TransFORMAR@CBA, <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/formacion-situada/transformar-cba/2025/doc/res.06-2025-se-sidpyte.pdf>

Las propuestas de tiempo compartido pueden desarrollarse en un cuatrimestre o de manera anual; en estos casos, ambas/os docentes comparten, de manera conjunta, con el grupo clase un tiempo de 1 hora semanal. Las/os docentes mantienen su carga horaria y las/os estudiantes disminuyen 1 hora su carga presencial a la semana, durante el periodo que dura el proyecto. En estas propuestas es posible involucrar espacios curriculares de igual o diferente carga horaria semanal. En todos los casos, los espacios curriculares de 3 (tres) horas, podrán compartir una hora con el otro espacio curricular, es decir que no se trata de una cátedra compartida plena, porque implica tiempos propios para el abordaje de saberes clave de corte disciplinar, necesarios para ser retomados en los proyectos de integración.

A su vez, también en el marco de los procesos de definición institucional, se ubican las iniciativas de *formación práctica* integrada en el Ciclo Superior (4.^º a 6.^º/7.^º año), experiencias formativas que permiten el desarrollo de prácticas integrales y relevantes en un entorno socio, laboral y productivo, las que favorecen el desarrollo de saberes, capacidades y competencias específicas para cada orientación o especialidad.

La estructura curricular anteriormente desarrollada, se configura como un marco para la organización de la escuela secundaria y ofrece, a cada institución, la posibilidad de recrear el currículum en su propio Proyecto Curricular Institucional (PCI), en diálogo con su comunidad y contexto, en un proceso de gestión continua orientado a la mejora. Esa construcción colectiva, tal como lo menciona el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), supone la reflexión sobre las formas de organizar la vida escolar, proponiendo un giro hacia la experiencia y el aprendizaje profundo, en los que adolescentes y jóvenes se ubican en el centro de la escena.

Referencias

- Álvarez Valdez, C. (2018). La perspectiva generacional en los estudios de juventud: enfoques, diálogos y desafíos. *Última Década* 26 (50), 40-60. DOI:10.4067/S0718-22362018000300040
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad.* Paidós.
- Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad.* Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2023). *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas.* Ateneo Aula.
- Argentina. Congreso de la Nación. (2021). *Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina, n.º 27 621.* <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología. (sf). *Escuela, Familia y Comunidad.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco-efyc_modificado-3.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Juventudes/1^{era} ed. Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela.* <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007737.pdf>
- Argentina. Ministerio de Capital Humano. Secretaría de Educación. (2025). *Red Secundarias innovadoras: Un camino para la transformación.*
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida.* Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Blejmar, B. y Cappelletti, G. (2025, 12 de febrero). *La gestión en el marco del TRANSFORMAR@Cba.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XUvjklk2Rjc>
- Bolívar, A. 2010. Liderazgo para el aprendizaje. *OGE.net* (1), Enero-Febrero, 15-20. Universidad de Granada. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/03/DOC1-Lid-Aprendizaje.pdf>
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis).* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Byung-Chul Han. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder.* Editorial Herder.
- Cappelletti, G. (2025). El diseño didáctico en el marco del Transformar@Cba. Ministerio de Educación, Córdoba. <https://www.youtube.com/watch?v=XUvjklk2Rjc>
- Cappelletti, G. (2010). *Evaluar para aprender: reflexiones y propuestas.* Novedades Educativas.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad* (2^a. ed., T. 1 y 2). Tusquets Editores.
- CIPPEC. (s/f). Comunidades de aprendizaje pone el diálogo en el centro de los procesos de aprendizaje. <https://www.cippec.org/textual/comunidades-de-aprendizaje-pone-el-dialogo-en-el-centro-de-los-procesos-de-aprendizaje/>
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. Año 6, (27). LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. Clacso. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025). *Jornada Escuela, Familia y Comunidad: Nos encontramos en la escuela.* https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/SPDyC/doc/jornadas_escuela_familia_comunidad.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025c). *La dimensión socio-afectiva en la escuela: Orientaciones generales en el marco del bienestar educativo.* <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/doc/afectividad.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025a). *Marco Curricular Común.* <https://curriculumcordoba.ar/downloads/MARCO%20CURRICULAR%20COMUN.pdf>

- Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Saberes emergentes en el marco de la Escuela Posible.* <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-Educacion-para-el-Desarrollo-Sostenible.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025b). *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular.* www.curriculumcordoba.ar
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Construyendo Ciudadanía en la Cultura Digital.* <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2023/construyendo-ciudadania-en-la-cultura-digital.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Escuela, Familia y Comunidad: tramas que alojan y sostienen.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco-efyc_modificado-3.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *Fechas para recordar: Programa Escuela, Familia y Comunidad.* <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Efemérides/Mayo/Material-Aula/15-may-aportes-programa-escuela-familias-comunidad.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2020.* https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCI_Primerario-23-02-2018.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2011). *Educación Secundaria: encuadre general 2011-2020.* <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2014). *Formación para la Vida y el Trabajo. 6.^{to} año del Ciclo Orientado. Herramientas para docentes.* <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/FVT/GUIA%20FVT%206%20ANO%202014-%20VERSION%20INTEGRAL.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2014). *Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Fascículo 1).* https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fas1_MasConfianza.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025d). *Programa Club.Es. Clubes estudiantiles.* <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/SPDyC/doc/reles-clubes.pdf>
- Debanne, L. y Debanne M. (2021). *Malditos sean nuestros días moribundos - 1^a ed ilustrada.* - Córdoba: Ediciones De La Terraza, 2021. ISBN 978-987-4991-18-8. <https://edicioneslaterraza.com.ar/portfolio/malditos-sean-nuestros-dias-moribundos/>
- Debanne, L. y Villanueva, G. (2023, 13 de febrero). *Antes que amanezca.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WkNTB9P9ato>
- Dewey, J. (2008). *Experiencia y educación* (Trad. J. J. Ochoa). Losada. (Obra original publicada en 1938).
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de las escuelas argentinas: un análisis desde la historia de los guardapolvos. En *Historia de la Educación. Anuario*, (4), 11- 36.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007). *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Dossier.* Instituto Nacional de Formación Docente. https://isfd87-bue.infd.edu.ar/sitio/upload/Dussel1_LA_ESCUELA_Y LAS_NUEVAS_ALFABETIZACIONES.pdf
- Feixa, C. y Nofre, J. (2012). *Culturas Juveniles: un análisis sociológico.* Sociopedia. isa. DOI: 10.1177/20568460129
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (1^a. ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2018) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2^{da} ed., 8^{va} reimpresión). Siglo XXI.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino.* Siglo Veintiuno Editores.
- Furman, M. y Gellon, G. (2006) . *El camino inverso: Diseño Curricular de atrás hacia adelante. Artículo disponible en:* <https://es.slideshare.net/slideshow/el-camino-inversoformangellan/129495051#1>
- González, F. E. y Arévalo Wierna, C. (2023). Brecha y desigualdad digital en la educación argentina. *Revista Colombiana de Educación* (88), 9-34. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13289>
- Grosso, B. [et al.]. (2021). *Conversar la escuela: complicidades pedagógicas para otra ternura.* Coordinación general de Belén Grosso.- 1^a ed.- Editorial Chirim- es.pdf

- bote.
- Byung-Chul Han. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- IICE UBA. (2024, 3 de septiembre). *Otra forma de hacer escuela (Conversación con Inés Dussel)*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zWM9bVAyMWc>
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento* (Trad. T. Dottori). Tinta Limón.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Margulis, M. y Ariovich, L. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Edit. Biblos.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Menéndez, P. (2020) *Escuelas que valgan la pena. Historias para entender la educación del futuro*. Paidós Educación.
- Morduchowicz, R. (2021). Adolescentes, participación y ciudadanía digital. Fondo de Cultura Económica. México.
- Prueger, J. (2020). *Las teorías del poder postdisciplinario*. [Tesis de grado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Licenciado en Sociología]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1755/te.1755.pdf>
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Editorial Norma.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Siglo XXI Editores.
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., & Rodríguez, E. (2019). *Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza: El juego en el Nivel Inicial. Serie “El juego en el nivel inicial”* (2^a ed.). OEI / UNICEF. <https://oei.int/wp-content/uploads/2016/08/cuaderno-1-juego-2020-baja.pdf>
- Siede, I. A. (2017). *Entre familias y escuelas: alternativas de una relación completa*. Paidós. (Cuestiones de educación). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1305/pm.1305.pdf>
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca Ediciones.
- Sibila, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Skliar, C. (2018). Educar en tiempos de aceleración e innovación. En *NÓMADAS* 49, octubre. Universidad Central.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. FCE. Ediciones Siruela
- Terigi, F. (S/F). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos por instituir lo común*. <https://ifdmoreno-cba.infd.edu.ar/sitio/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf>
- Urresti, M. (1999). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En *Una escuela para los adolescentes*. Emilio Tenti Fanfani (comp.). Unicef/Losada.
- Vommaro, P. A. ; Da Porta, E.; Giménez Venezia, N.P. (2022). ¡Se picó! Juventudes de Latinoamérica: Emergencias, rupturas y continuidades. Cuadernos de Coyuntura. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/224241>
- Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 1, abril, 2010, 11-15 Universidad de Zaragoza. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>
- Wenger-Trayner, E. y Wenger-Trayner, B. Wenger Trainer, E . B. (2015). *Introducción a las comunidades de práctica. Una breve descripción del concepto y sus usos*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>



CURRÍCULUM
córdoba