

MARCO CURRICULAR común



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

Marco Curricular Común

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). *Marco Curricular Común*.

Equipo de producción · Currículum Córdoba

Coordinación general: Natalia González

Coordinación pedagógica: Cecilia Cresta

Colaboradores en proceso de escritura: Renzo Aghemo, Claudio Barbero, Cecilia Barcelona, Valeria Barzola, Juan José Castellanos, Jimena Castillo, Noelia Doria, Gisela Garziera, Paula Gordillo, Sofía López, Jorgelina Marozzi, Andrea Morello, Ana Ojeda, Victoria Pegoraro.

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



MARCO CURRICULAR común



Índice

Palabras del Ministro de Educación de la provincia de Córdoba	05
I. Un Marco Curricular Común para la Provincia de Córdoba	07
Puntos de partida para un Marco Curricular Común	08
Renovación y transformaciones para enriquecer la enseñanza y atender a las demandas de nuestro tiempo	10
Colección de documentos que conforman el <i>Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba · Currículum Córdoba</i>	10
II. Hacia un currículum que promueva la enseñanza y los aprendizajes durante la trayectoria escolar completa	12
Encuadre político pedagógico	12
Dimensiones formativas comunes	15
III. Acerca de la enseñanza: entre currículum acordado y el currículum aprendido	25
IV. El currículum provincial: un proyecto formativo que integra saberes	27
<i>Orientaciones Pedagógicas y Didácticas para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en el currículum provincial</i>	29
V. El currículum provincial: una herramienta para la toma de decisiones docentes	30
Saberes escolares, capacidades fundamentales y temáticas complejas del mundo contemporáneo	32
<i>Progresiones de Aprendizaje en el currículum provincial</i>	35
VI. El currículum provincial: un entramado de continuidad y renovación	37
VII. Referencias	41

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

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

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

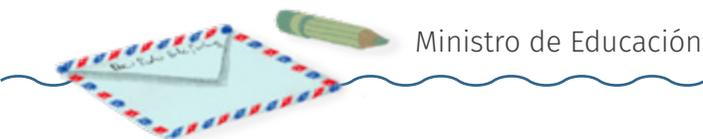
posible gestar la nueva etapa que este Marco Curricular Común inaugura.

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

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

Horacio Ademar Ferreyra

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba



I. Un Marco Curricular Común para la provincia de Córdoba

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

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

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

En el presente, la educación pública sigue convocando la atención de la sociedad y del Estado. La escuela es interpelada y el currículum también, de manera puntual, en el marco de una coyuntura social, histórica, económica y política particular. Un contexto en el que la degradación ambiental se acelera vertiginosamente, las tecnologías revolucionan todas las esferas de la vida humana, y generan oportunidades e incertidumbres respecto a las características que tiene y tendrá la vida cotidiana en el futuro; la composición de las fuerzas geopolíticas es inestable; crecen la desigualdad y las demandas de reconocimiento de las diversidades socio-culturales; los vínculos entre las personas se encuentran profundamente conmovidos y nuevas formas de ser y estar en sociedad se abren paso, en un universo de posibilidades y diversidades sin límites identificables. En este sentido, el presente es desafiante y el porvenir, tan promisorio como incierto.

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

Para hacerlo, desde el *Plan de Desarrollo Educativo Provincial (2024-2027 con proyección 2033)* (ME, 2024), se incorpora, a la agenda pública, una consulta curricular amplia y participativa, como así también un trabajo de producción posterior, ambas acciones enmarcadas en una política definida para consolidar los logros del presente y encauzar las transformaciones necesarias (ver Anexo II).

Una invitación a distinguir las notas identitarias del modelo educativo provincial y, en simultáneo, habilitar, prospectivamente, las revisiones que se requieren mediante el intercambio participativo con diversos actores, donde las voces y las miradas de las comunidades educativas y de la sociedad cordobesa en general nos permitan tomar decisiones de gobierno argumentadas y contextualizadas. (ME, 2024, p.3).

Puntos de partida para un Marco Curricular Común

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

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

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

- Restituir el sentido convergente y unívoco de educación común y obligatoria, que ha de complementarse con el reconocimiento de los sentidos específicos y las particularidades de la educación de niñas/os, adolescentes, jóvenes y adultas/os, así como la consideración de las potencialidades de la educación que se brinda en las instituciones de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y modalidades, en sus diversos contextos.

1. Leyes de Educación de la Provincia de Córdoba, n.º 9870 (2010) y n.º 10 348 (2016), en el marco de la Ley de Educación Nacional n.º 26 206 (2006) y la Ley n.º 27 045 (2014).

- Contemplar trayectorias escolares² continuas, completas y singulares en la construcción de aprendizajes socialmente valiosos, ponderando la continuidad pedagógica y el reconocimiento de que las trayectorias escolares se construyen a través de recorridos diversos y heterogéneos en contexto.
- La aspiración que se expresa en el currículum prescripto para la educación común, reconoce la conformación plural de nuestra cultura, y se propone como movimiento hacia la plena participación educativa y social de todas las comunidades, las familias, las escuelas. En sintonía con la opción democrática, la *justicia curricular*³ deviene en criterio de revisión de tradiciones de enseñanza y producciones curriculares institucionalizadas.
- La calidad de los acuerdos curriculares provinciales no está determinada por la cantidad de aprendizajes y contenidos incluidos, sino por su criteriosa selección, basada en parámetros explícitos y consensuados. Esta selección admite ser revisada y actualizada en cada contexto epocal, sin que esto implique incrementar el conjunto.
- Es oportuno abrir la discusión sobre el lugar que, ciertos objetos de enseñanza y propósitos educativos, de incorporación reciente a la educación común, han ocupado en el currículum contenidos transversalizados, enfatizados, recomendaciones sobre formatos de enseñanza, para reubicarlos, a partir de las experiencias desarrolladas en las instituciones educativas.
- Se ha de construir un equilibrio superador entre las vertientes disciplinares que configuran compartimentos separados al interior del currículum y las perspectivas de integración plena. En las instituciones educativas, la enseñanza de saberes clave de corte disciplinar, ha de combinarse con articulaciones múltiples y con el abordaje integrado de asuntos y problemas complejos y auténticos. Esto representa desafíos diferentes para las propuestas curriculares de cada ciclo, nivel y modalidad educativa.
- En tanto normativa escolar, el currículum tensiona las prácticas de enseñanza hacia nuevos horizontes que provienen de la esfera de la investigación educativa, al tiempo que reconoce que los procesos de cambio parten de la toma de decisiones curriculares institucionales, vinculadas con la esfera de las experiencias educativas comunitarias locales y en curso. La innovación y la viabilidad han de dialogar para impulsar transformaciones.
- La forma del currículum, su accesibilidad y la transparencia de sus enunciados para favorecer la comunicación de las/os docentes y las familias, son asuntos importantes y a tener en cuenta durante su construcción. El currículum tiene sentido en la medida en que las/os profesoras/es puedan apropiarse de su contenido, trabajar con él y mejorarlo, en el marco del ejercicio de su profesionalidad, para que todas/os las/os estudiantes aprendan. Otro sentido relevante se relaciona con la posibilidad que la comunidad educativa pueda acceder y dialogar con el currículum.
- Hay una tensión irresoluble en la base de todo currículum: entre lo que se establece para todas/os y las diversidades de estudiantes, docentes, contextos institucionales, entre otras. Se reconoce la necesidad de dejar espacio para que las variantes necesarias tengan la posibilidad de expresarse. Sin embargo, la aspiración a una base común sigue siendo una motivación que motoriza la construcción del currículum provincial, toda vez que se la dispone para preservar el derecho igualitario a aprender de todas/os las/os estudiantes.

2. Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. (Coord. Maddonni, P.). Ministerio de Educación.

3. 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).

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

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

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

- Articulan e integran las propuestas educativas de los niveles y modalidades educativas del sistema entre sí, sin desdibujar sus especificidades.
- Apuestan por la generación de condiciones para que la comunidad educativa participe y tome decisiones consensuadas y orientadas al bien común de todas/os y cada una/o de quienes se educan.
- Se orientan, fundamentalmente, a jerarquizar y producir una sinergia coherente de esfuerzos pedagógicos, vinculando el aprendizaje de contenidos y capacidades.
- Integran propósitos educativos que se establecieron como transversales en los diseños y propuestas curriculares, para alojarlos en el currículum, con sentido y pertinencia.
- Profundizan la integración curricular de áreas y disciplinas, al tiempo que actualizan la agenda de temas y problemas contemporáneos, cuyo abordaje requiere de los aportes de múltiples campos del saber.

- Parten del currículum desarrollado en las instituciones educativas y plantean nuevos desafíos.
- Reconocen el currículum como palabra que circula, de la que se apropia la docencia para resignificar y enriquecer su práctica.
- Proponen una narrativa expansiva y plural del currículum, que se comunica de forma accesible e ilustrativa, en múltiples lenguajes y plataformas, posibilitando su disponibilidad, comprensión crítica, adaptación y puesta en práctica, así como habilitando nuevas preguntas y generando comunidad.
- Valorizan la toma de decisiones curriculares en la escala institucional, por lo que favorecen la autonomía de las instituciones educativas.

En esta línea, la renovación de la propuesta curricular provincial incluye diversos documentos que componen el *Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba*⁴ · *Currículum Córdoba*, como también propone diversas instancias, acciones y componentes, que llegarán en sucesivas etapas al conjunto de la educación obligatoria, para las instituciones y equipos docentes.

Colección de documentos que conforman el *Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba · Currículum Córdoba*

Conforman este diseño curricular tres documentos: *Marco Curricular Común*, los documentos de *Orientaciones Pedagógicas y Didácticas para cada nivel* y las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular*. Estos materiales abarcan la trayectoria escolar completa, desde la Educación Inicial, transitando la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria.

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



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



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

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

Encuadre político-pedagógico

Hay tres opciones político-pedagógicas fundamentales de la propuesta curricular para todos los niveles y modalidades, y para cada institución educativa de la provincia. Estas son:

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

En tanto garantes del derecho a la educación de niñas/os, adolescentes, jóvenes y adultas/os, **la equidad, igualdad e inclusión educativa** representan complejos desafíos para las instituciones educativas.

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

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

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

y Téllez, 2008). A su vez, la noción de cuidado, desde la perspectiva curricular, también se refiere a la decisión de poner a disposición un conjunto de saberes a los que todas/os tienen derecho⁵.

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

Calidad integral de la experiencia educativa constituye, en esta instancia, la opción por poner en valor, para docentes y estudiantes de las escuelas cordobesas, su condición de sujetos de la experiencia. Es una invitación para hacer de cada escuela un espacio abierto a la experiencia, promotor de acontecimientos que expandan las posibilidades de conocer, convivir y transformar. La idea de experiencia se centra en la aspiración que toda vivencia pueda abrirse a la posibilidad de un acontecimiento que deje huella y supone un intercambio a partir de lo que cada una/o tiene de propio, para que pueda desplegarse el camino de la búsqueda (una pregunta, un experimento, una conversación) y la implicación personal, desde lo que cada una/o vive en su recorrido, haciendo de ello una experiencia. (Contreras, D. y Perez Lara, N. 2010).

En este sentido, por un lado, la noción de calidad excede las ideas de eficiencia y eficacia educativa e incorpora la pertinencia y la relevancia, para albergar, educar y promover a las personas desde sus diversos puntos de partida y condiciones (con equidad). Por otro lado, la opción política por la calidad se vincula con la posibilidad de asociar aprendizajes y enseñanzas a la idea de experiencia y con todo lo que resulta esencial para que la experiencia acontezca, en tanto vivencia que posibilita religar hechos, información, prácticas y subjetividad. “En la experiencia, el sujeto

5. Un currículum común no es simplemente un currículum unificado; es un currículum que ha sido y continúa siendo sometido a evaluación en cuanto a su capacidad para promover, en todas/os, una comprensión de la cultura y los intereses de las/os otras/os participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. (Terigi, 2008, p. 214).

hace la experiencia de algo; pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación” (Larrosa, 2006, 91)⁶. Esto resuena con los sentidos más importantes de la educación y con saberes pedagógicos muy valiosos, que desde hace más de un siglo tensionan las prácticas educativas tradicionales hacia nuevos lugares⁷.

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

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

6. Tomemos por ejemplo el aprendizaje del lenguaje, donde “además de una práctica que concierne, básicamente, a la comprensión de textos, la lectura puede ser una experiencia. Una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional (...). Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)”. (Larrosa, 2006, pp. 95-97).
7. Educadores como Saúl Taborda, Luz Vieyra Méndez o las hermanas Cossettini —entre tantas/os otras/os que renovaron prácticas y postulados pedagógicos en nuestra provincia y en nuestro país—; o Paulo Freire —para Latinoamérica—, ya durante el pasado siglo XX abogaron por una educación en la que el contexto natural, político, cultural y social, tanto como las biografías de las/os estudiantes están profundamente implicados en las prácticas educativas. Ellas/os entendieron, con matices y particularidades, que no hay posibilidad de educarse sin implicación, y que la buena docencia consiste en recrear los saberes construidos por la humanidad en escenarios cercanos concretos, significativos, con y para personas concretas, con historias personales y características diferenciales, únicas, singulares. Lo experiencial ha sido para ellas/os un factor constitutivo del hecho educativo.

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

Con la calidad como horizonte, cobran central importancia la **gestión educativa y la profesionalización docente en la construcción de la escuela posible**. Desde esta perspectiva se enfatiza la promoción de “ecosistemas de aprendizaje que permitan una interacción de cercanía entre los gobiernos locales, las escuelas y las organizaciones sociales” (ME, 2024, p. 20).

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

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

Sostenemos la idea de enseñanza como un trabajo reflexivo y a la práctica docente como un proceso de formación permanente⁸. Este oficio, 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.

En el marco de estas acciones, sentidos y apuestas, se configura una posición pedagógica y se construye el oficio de una/un docente: estos se articulan en la institución, en las comunidades en las que la vida profesional transcurre. Y a la hora de cuidar, acompañar y enseñar, las comunidades docentes marcan la diferencia. Porque donde se construyen —entre docentes— las posibilidades para colaborar, trabajar juntos, hacer un esfuerzo compartido desde la acción, se gestan —para las/os estudiantes— las mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo (Hargreaves, 2019).

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 en clave de actualización de perspectivas, en conjunto con las intencionalidades pedagógicas que las/os docentes y las instituciones establecen.

Dimensiones formativas comunes

Partimos del encuadre político-pedagógico expresado, que recupera los fines y objetivos de la educación enunciados en la legislación educativa provincial⁹, para recrearlos y actualizarlos en dimensiones formativas comunes a todos los niveles y modalidades, que orienten el trabajo en las comunidades escolares locales.

Efectivamente, en la Ley n.º 9870 (2010) se dispone que la escuela toda, tal como se expresa en el artículo 4, incisos ñ) y o) favorezca la “...

centralidad [a] la lectura y [la] escritura como condiciones básicas para la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”, generando “las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes” (2010, p.5), promueva el desarrollo integral de las/os estudiantes, la formación de ciudadanas/os conscientes de sus libertades, derechos y responsabilidades, capaces de contribuir a la configuración de sociedades democráticas, justas y solidarias, así como a la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. También se plantea la comprensión de los avances científicos y tecnológicos para mejorar las condiciones de vida subjetivas y sociales. A su vez, se dispone a generar condiciones de ejercicio de la participación reflexiva, que permitan la activa integración de las/os estudiantes en la vida social, cultural y política, así como en los procesos de desarrollo socioproductivo y técnico-profesional, con una apertura a la formación permanente, entre otros.

-
8. La docencia es una profesión y, también, un oficio, en tanto implica 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.
 9. Principalmente: Ley Provincial de Educación, Ley n.º 9870 (2010) y la Ley de universalización de sala de 3 años, Ley n.º 10348 (2016). A su vez, 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 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 al 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 marco, que inscribe la educación como *política del bien común*¹⁰; la educación provincial de carácter obligatorio, en todos sus niveles y modalidades, se dispone a asegurar, para todas/os y cada una/o de sus estudiantes, una formación ciudadana acorde a las exigencias y oportunidades del presente histórico.

Este propósito se concreta a partir del siguiente conjunto de dimensiones formativas, que se conciben de manera interrelacionada y dinámica en los procesos educativos, y constituyen un entramado que orienta el trabajo de cada institución hacia la formación integral:

Dimensión ética y política

Dimensión comunicacional

Dimensión social y cultural

Dimensión científica y tecnológica

Dimensión ambiental y sostenible

Dimensión socioafectiva

Dimensión prospectiva, productiva y económica

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

Dimensión ética y política

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

El paradigma de la protección integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) —plasmado en marcos normativos provinciales, nacionales y en convenciones internacionales— concibe a las/os estudiantes como sujetos de derechos y responsabilidades. En virtud de ello, un aporte fundamental de la escuela es que las/os estudiantes conozcan tanto las instituciones, leyes y procedimientos jurídicos, como los derechos y responsabilidades que poseen, ya que esto posibilitará que se reconozcan como ciudadanas/os y puedan ejercerlos.

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

Desde esta perspectiva, se promueve que en la escuela se generen espacios y tiempos para que las/os estudiantes, acompañadas/os con la mediación de las/os docentes, reconociéndose todos/as como sujetos políticos, puedan apropiarse de la palabra puesta a circular en torno a problemáticas comunes. Esto habilita un ejercicio concreto del derecho a hablar y ser escuchada/o, promoviendo el intercambio con y frente a otras/os. Esto habilita un ejercicio concreto del *derecho a hablar y ser escuchada/o*, promoviendo el intercambio con y frente a otras/os, para que la palabra de cada estudiante adquiera importancia en la construcción de un diálogo común.

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

Finalmente, problemáticas emergentes en las democracias actuales, con fuerte presencia en nuestra región —como las crecientes desigualdades sociales, el cambio climático, las migraciones y la diversidad sociocultural, de género, religiosas, entre otras, y problemáticas asociadas a las tecnologías digitales, que implican nuevos modos subjetivos, vinculares y de acceso, producción y circulación del conocimiento, entre otras—, interpelean a la escuela acerca de los aprendizajes que son necesarios para la formación ciudadana y la inclusión justa y plena en el mundo contemporáneo. Un *abordaje decolonial* de estas temáticas, posibilita problematizar dinámicas y estructuras heredadas, reconociendo las huellas del colonialismo aún presentes en nuestras prácticas sociales, culturales y políticas.

Se propone, entonces, una invitación necesaria a la reflexión sobre el contexto cultural y político de producción y reproducción del conocimiento, que permita visibilizar prácticas cognitivas e identitarias de pueblos, comunidades y grupos sociales históricamente oprimidos y excluidos de los relatos oficiales.

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

Dimensión comunicacional

“La palabra en el lenguaje pertenece a otro por mitades. Se convierte en propiedad de uno solo cuando el hablante puebla con su propia intención, con su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su intención semántico-expresiva” (Bajtín, 1982)

La posibilidad de expresión define a la condición humana, posibilita la vinculación con otros seres y es un derecho a proteger¹¹. En esta dirección, la dimensión comunicacional se constituye como un rasgo propio de todo ser humano y, por extensión, es una característica distintiva de la formación, en el horizonte de la escolarización. Esta formación se ofrece más allá de una concepción instrumental, porque deviene constitutiva de lo real y consolida sentidos que se afianzan en la pluralidad de su alcance colectivo.

La dimensión comunicacional, en tanto rasgo intrínsecamente humano, atraviesa los diferentes lenguajes que posibilitan la vinculación social: la palabra, el sonido, la imagen, el gesto, el movimiento, la pluralidad de soportes y de entornos, entre otras posibilidades, se constituyen en materia significativa, a partir de la cual se configuran sentidos y se consolida la expresión sensible y creativa. La condición plural de los lenguajes desplaza la primacía de uno sobre otro y potencia la inclusión en sus diferentes alcances. En este horizonte, cobra sentido también la ponderación de diferentes temporalidades, como el ingreso de lo porvenir, de la postulación conjetural en sus variados alcances, así como la incorporación de narrativas que contemplen las historias personales a través de las memorias familiares, barriales, comunitarias, que evidencien los saberes culturales locales y regionales, heredados y reconfigurados.

En la medida en que cada comunidad se apropia de diferentes lenguajes, establece sus propios sentidos colectivamente construidos. Ello no implica una homogeneización, sino la evidencia de su condición plural, la

expresión de la diversidad en y a través de múltiples materias significantes, hacia una identidad definida desde su condición relacional. Así, en un proceso que establece tanto tensiones como convergencias, la dimensión comunicacional es deudora de la definición identitaria; entendida en su condición social, la identidad encuentra en esta dimensión su consolidación, su socialización, su construcción y su circulación.

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

En este sentido, la escuela supone también un marco privilegiado para las alfabetizaciones, en su condición plural. De esta forma, alfabetización temprana, inicial, avanzada y académica, entre otras posibilidades, atraviesan la escolaridad, definen prácticas propias y recorridos didácticos, hacia su trascendencia social¹².

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

11. Al respecto, la Ley n.º 26 061, Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes sostiene, en su Artículo 3, inciso b), “El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta”.
12. Al respecto, la Ley n.º 9870 (2010) sostiene, en su artículo 4, respecto de los Fines y Objetivos de la Educación Provincial, inciso ñ): “Fortalecer la centralidad de la lectura y escritura como condiciones básicas para la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento; inciso o) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”.

Dimensión social y cultural

“El esfuerzo realizado para ampliar el contacto, el discernimiento, el placer de la población con la cultura circundante tiene como consecuencia beneficios sociales, por ejemplo, la calidad de las relaciones humanas y la comprensión de uno mismo y del otro”. (Barbosa, 2022)

La enseñanza es un acto de inventiva, de poner a disposición de otras/os (estudiantes de los distintos niveles y modalidades), los saberes culturales y experiencias que la sociedad acuerda compartir en las aulas, porque en ellos se condensan los modos de vida, la percepción, el lenguaje, las sensibilidades y los conocimientos propios de nuestra cultura. Y al ser puestos a disposición, los saberes y experiencias se resignifican y transforman en diálogos intergeneracionales, ya que las/os estudiantes portan, participan y construyen cultura desde sus aportaciones, que la escuela aloja y recrea cotidianamente.

En este marco, el currículum es una oportunidad para reconocer, ampliar y desarrollar el horizonte cultural de niñas/os, adolescentes, jóvenes y adultas/os. En línea con este posicionamiento, el artículo 27 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 1948) establece el derecho de toda persona “a tomar parte libremente de la vida cultural de la comunidad”, a disfrutar de las expresiones artísticas y a participar en el progreso científico como beneficiaria/o de los resultados que de este se alcancen. El derecho a la cultura supone la participación plena de todas las personas en la vida cultural, como una dimensión esencial para el ejercicio de la ciudadanía, en pos de garantizar el acceso a los bienes simbólicos y, al mismo tiempo, la posibilidad de su creación y expresión. La UNESCO en la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001)*, artículo 5, también reconoce este derecho como parte de los derechos humanos y pone el énfasis en que cada individuo participe de la vida cultural, eligiendo y adhiriendo a las prácticas de su propia tradición familiar, comunitaria, regional, entre otras posibles.

La formación cultural cobra, entonces, un papel central en la trayectoria formativa, en tanto habilita a las/os estudiantes a valorar, comprender y participar, activamente, en una diversidad de expresiones culturales, con el sentido de propiciar su integración en contextos plurales y habilitar una participación significativa. La cultura es pensada aquí como un mecanismo que colabora en la configuración de la realidad y actúa como un sostén de esta (Vich, 2013); constituye ese simbolismo compartido por los miembros de una comunidad, y su expresión individual es fundamental en la creación de los significados que se producen en el encuentro con el mundo (Bruner, 1997). Una aproximación, desde la *alfabetización cultural*, supone reconocer y valorar la coexistencia y riqueza de múltiples culturas, lenguas, religiones, tradiciones y formas de vida dentro de una sociedad, y en consecuencia, la diversidad de saberes locales, identidades culturales y lingüísticas. Al comprender y respetar distintas perspectivas culturales, las/os estudiantes pueden tender puentes de entendimiento mutuo y contribuir a la construcción de una sociedad más armoniosa.

Otro componente clave de la alfabetización cultural radica en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para analizar e interpretar diversos artefactos culturales, tales como la literatura, las artes visuales, la música, el cine, entre otras. Este enfoque permite alcanzar una comprensión más profunda del significado cultural que subyace en dichas expresiones de la creatividad humana, mediante el reconocimiento y análisis de los hábitos y preferencias culturales contemporáneas y en los escenarios regionales. Estas prácticas están vinculadas con las industrias culturales, los medios masivos de comunicación, los contextos digitales y las actividades presenciales, y permiten identificar los factores que determinan continuidades, rupturas, brechas de acceso, sesgos y tendencias. Finalmente, está implicado, además, un conocimiento del contexto histórico en el que las culturas se han desarrollado y transformado a lo largo del tiempo, favoreciendo así una interpretación más compleja de sus manifestaciones actuales.

Dimensión científica y tecnológica

“Como especie, nos encontramos en un momento de nuestra historia colectiva en el que tenemos el mayor acceso al conocimiento y a herramientas que nos permiten colaborar entre nosotros como nunca antes. El potencial para involucrar a la humanidad en la creación conjunta de un futuro mejor nunca ha sido mayor.” (UNESCO, 2021).

En un mundo complejo y en rápida transformación, impulsada en gran parte por el desarrollo de las ciencias sociales y naturales y las tecnologías, se apuesta por una formación científica y tecnológica, integral y progresiva, a lo largo de la escolaridad. La escuela desempeña un papel crucial en la democratización del conocimiento, al asumir la responsabilidad social de distribuir saberes científicos y tecnológicos a toda la población.

Las *alfabetizaciones científicas y tecnológicas* involucran aprender otras formas de ver el mundo, fundamentadas en las ideas y los modos de conocer construidos por las ciencias y las tecnologías. En este sentido, las experiencias formativas deben permitir la participación activa en la construcción del propio conocimiento, propiciando una vía particular de pensamiento, que supone, entre otros aspectos, desarrollar la curiosidad y la motivación hacia estas experiencias, para que las/os estudiantes sean capaces no sólo de comprender los fenómenos que forman parte de su vida cotidiana, sino también de indagar en las ideas, de manera responsable, creativa y constructiva.

En estrecha vinculación con lo anterior, el conocimiento construido por las ciencias y la tecnología tiene un valor intrínseco y es, también, un componente esencial de la cultura contemporánea. Las ideas científicas y tecnológicas, y la naturaleza de esas actividades, en tanto creaciones humanas, forman parte de la configuración de la identidad cultural, las formas de vivir y la visión del futuro de las comunidades. (Harlen, 2010).

La construcción de estos conocimientos permite interpretar y transformar la realidad desde la perspectiva del desarrollo sostenible, comprendiendo las oportunidades, así como las limitaciones, y el sesgo de las ciencias y las tecnologías, tanto en el reconocimiento de sus desarrollos, como en una visión crítica de la actividad.

A medida que las/os estudiantes aprenden a valorar el conocimiento y la evidencia, enriquecen su comprensión del mundo y desarrollan el pensamiento crítico, que les posibilita cuestionar afirmaciones, evaluar información desde marcos teóricos explícitos y datos recabados, y tomar decisiones informadas que influyen en lo personal y, otras veces, a nivel colectivo.

En este contexto, la aceleración en la construcción de saberes y el acceso a la información, en la era digital, pueden facilitar el intercambio de conocimiento; sin embargo, pueden dar lugar a desigualdades en el acceso a estos recursos, así como limitar la diversidad de perspectivas y la inclusión cultural, generando una brecha de acceso a saberes relacionados con un mejor uso, más eficiente y más criterioso de esos bienes. La formación científica y tecnológica se convierte, entonces, en un pilar fundamental para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

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

Dimensión ambiental y sostenible

“Hace falta la conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido por todos. Esta conciencia básica permitiría el desarrollo de nuevas convicciones, actitudes y formas de vida. Se destaca así un gran desafío cultural, espiritual y educativo que supondrá largos procesos de regeneración.” (Francisco, 2015, p.155).

La dimensión ambiental y sostenible orienta a la escuela a repensar la relación que mantenemos con el mundo que habitamos y con aquel que deseamos construir, desde miradas más conscientes, sensibles y responsables, frente al cuidado de la vida y del planeta. En una época marcada por complejos desafíos ambientales, es necesario formar ciudadanas/os capaces de comprender las interdependencias entre las sociedades y la naturaleza, y participar en la construcción de presentes y futuros sostenibles.

Esta dimensión se articula desde un enfoque integral, que reconoce el carácter multidimensional del ambiente y lo vincula estrechamente con los derechos, la equidad y la justicia social. En consonancia con la Ley de Educación Ambiental Integral (Legislatura de la provincia de Córdoba, 2021)¹³, se promueve una perspectiva situada en los principios de sostenibilidad, interculturalidad, respeto a la diversidad biológica y cultural, igualdad de género y participación ciudadana. Así, la educación ambiental no solo busca formar sujetos críticos y comprometidos con el cuidado del ambiente, sino también favorecer prácticas pedagógicas orientadas a la construcción de comunidades más justas, inclusivas y solidarias.

El ambiente se aborda como un campo de conocimiento, en el que confluyen diálogos entre saberes científicos, tecnológicos, artísticos, humanistas y culturales, y conocimientos ancestrales, campesinos y populares.

13. Ley de Educación Ambiental Integral n.º 27 621 (2021). La provincia de Córdoba adhiere mediante la sanción de la Ley Provincial n.º 10 823, aprobada por la Legislatura provincial el 29 de junio de 2022.

Esta integración invita a reconocer el entramado epistémico que sostiene la vida. En este sentido, es fundamental comprender el ambiente como un sistema complejo, dinámico y en permanente interacción, donde lo natural, lo social, lo cultural, lo económico y lo político se entrelazan de forma inseparable.

Desde esta perspectiva de la complejidad, aprender *con, en y sobre el mundo*, requiere de experiencias que articulen el saber y el sentir, construyendo conocimiento a partir de vínculos sensibles y empáticos con el entorno. La curiosidad y la apreciación fortalecen el asombro por la vida, en todas sus formas, y nos invitan a habitar el mundo desde todos los sentidos: mirar, escuchar, oler, tocar y más. (Sobel, 1995; Carson, 2012; Giraldo y Toro, 2020). Así, el encuentro estético con la naturaleza trasciende la contemplación, convirtiéndose en un acto de cocreación y responsabilidad que, desde las prácticas artísticas, impulsa un compromiso ético y una acción transformadora frente a la crisis ambiental.

La alfabetización ambiental y sostenible involucra, a su vez, una mirada comunitaria y territorial, invitando a reconocer y valorar paisajes, historias, memorias, diversidades e identidades, y se posiciona desde un enfoque de justicia ambiental. Esta perspectiva moviliza a la escuela, ya que convoca a la participación de familias y comunidades en proyectos que fortalezcan la ciudadanía ambiental. Los entramados que vinculan la escuela y la comunidad promueven, además, el desarrollo de procesos reflexivos sobre los modelos de producción y consumo, fortaleciendo prácticas escolares y comunitarias sostenibles, como el desarrollo de huertas agroecológicas, la reducción en la generación de residuos, la separación de residuos sólidos, el uso responsable y eficiente del agua y de la energía, la elección de movibilidades menos contaminante, entre otras.

La escuela tiene un rol central como promotora de los cambios necesarios para la construcción de un mundo más sensible y sostenible, en una tarea que involucra la formación de redes para la construcción de saberes con otras/os y el intercambio de experiencias.

Dimensión socioafectiva

“Somos seres sentipensantes que hacemos el mundo, que hacemos escuela”. (Kaplan y Brailovsky, 2024).

La dimensión socioafectiva, representa un pilar para el bienestar de estudiantes y docentes en la escuela. La afectividad nace de la experiencia con *una/un otra/o*, y es en ese vínculo de apertura, reciprocidad, diálogo, escucha e intercambio, donde el aprendizaje se hace posible. Asimismo, este vínculo permea y sostiene los procesos de enseñanza y aprendizaje, y es una de las condiciones para que suceda.

Este enfoque aborda, de manera integral, todas las dimensiones del desarrollo humano —los aspectos físicos, cognitivos, emocionales, espirituales y sociales—, reconociendo que el bienestar emocional es clave para el desarrollo integral y el logro de una educación de calidad. En este contexto, la escuela, además de ser un espacio formativo, es el lugar donde se fortalecen habilidades intra e interpersonales, por ello es crucial que puedan ser y *habitar* ese espacio. Así, se propician entornos escolares que favorecen la calidad de la experiencia educativa y la protección integral de derechos, entendiendo el desarrollo socioafectivo como una responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa.

El abordaje curricular de las emociones y los sentimientos, requiere una perspectiva situada, relacional e integral. Este enfoque reconoce que lo afectivo no se reduce a la gestión individual de las emociones, sino que se construye en la interacción con otras/os, en contextos sociales, históricos y políticos concretos. De este modo, se desplaza de una mirada individualista hacia una comprensión relacional, que promueve el desarrollo de la empatía, el respeto, la solidaridad y la construcción de vínculos saludables y libres de violencia.

La dimensión socioafectiva, en la enseñanza, se sustenta en un enfoque de derechos y busca favorecer, al mismo tiempo, el desarrollo personal, la convivencia democrática y el aprendizaje colectivo. Desde una *pedagogía humanizadora*, la escuela se concibe como un espacio de cuidado y de construcción de ciudadanía.

Para ello, la propuesta curricular aborda esta dimensión en y a través de aprendizajes específicos, como también a partir de situaciones que emergen en el escenario escolar, dotando de sentido y posibilidad de reflexión posible a todas las experiencias escolares. En este proceso, es fundamental la mediación de la/del docente y el reconocimiento del vínculo pedagógico, como un espacio que produce efectos y afectos en las trayectorias de las/os estudiantes.

El trabajo en la dimensión socioafectiva se hace evidente en el desarrollo de habilidades intrapersonales, como la autopercepción (reconocimiento de la imagen, sentimientos, potencialidades, limitaciones y fortalezas), la identificación de las emociones (reconocimiento de las emociones propias y ajenas) y la tolerancia a la frustración (para aceptar los desaciertos y replantear objetivos). A estas, se suman las habilidades interpersonales, entre las que se destacan la empatía (percibir y entender el estado emocional de la otra persona), la escucha activa (comprender tanto el contenido verbal como las emociones y el contexto), y la resolución de conflictos interpersonales (considerando las necesidades e intereses propios y ajenos).

Esta dimensión incluye además, el trabajo con las habilidades sociales; como el autoconocimiento y la capacidad de autorregulación (conocimiento de sí y desarrollo de habilidades para la identificación, nominación y diferenciación de emociones, sentimientos y necesidades propias). Se enfocan, además, en la construcción de vínculos y relaciones a través del reconocimiento del sentir ajeno, la escucha activa, el diálogo, la comunicación asertiva, la cooperación y el trabajo con otras/os, para el estable-

cimiento de vínculos sanos, respetuosos y libres de violencia. Finalmente, incluyen la convivencia y afectividad situada, que implica el abordaje y la resolución pacífica de conflictos, la reflexión sobre la circulación de los afectos en los entornos digitales y la promoción de la participación activa en la construcción de una convivencia justa y democrática.

El objetivo de esta formación es que las/os estudiantes desarrollen habilidades y capacidades que puedan desplegar en su día a día, que construyan una mirada habilitante y validante sobre sí mismas/os y las/os otras/os, y elaboren un proyecto vital que integre su experiencia subjetiva, así como la participación activa en el fortalecimiento de la convivencia y el bienestar integral de la comunidad.

Dimensión prospectiva, productiva y económica

“El currículum es un puente entre los requerimientos de desarrollo socio-cultural y económico que a nivel macro formulan y enmarcan el sistema político y el sistema educativo de cada sociedad, con los objetivos formativos que cada unidad escolar y cada profesor en su aula, cotidianamente, intenta lograr a través de unos contenidos y experiencias articulados como oportunidades de aprendizaje ofrecidas a sus estudiantes”. (Cox, 2018).

La escuela toda prioriza una formación integral, para que los/as estudiantes tengan oportunidades de “realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna” (UNESCO, 2015, p.11), para que puedan construir saberes que las/os a participar en el entramado social y productivo, local y global, de manera crítica y comprometida.

Así, la escuela promueve el aprendizaje de saberes para integrarse y relacionarse, de manera sinérgica, con un proyecto de comunidad local y

global, al tiempo que les brinda la posibilidad de desarrollar la capacidad creativa y transformadora para construir, al finalizar la escolaridad obligatoria, respuestas y soluciones novedosas a las actuales problemáticas que presentan los ámbitos de inserción.

La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que produce tiempo libre, es decir, en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro” [y, de esta manera,] “hace que sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones (...) Esta producción de tiempo escolar está acompañada del hecho de que en la escuela siempre hay algo sobre la mesa (...) algún aspecto de la sociedad se introduce en el juego o se pone en juego, pide nuestra atención, nos invita a explorarlo y a involucrarnos en ello. (Masschelein y Simmons, 2014, pp.18-19).

La escuela habilita un tiempo de juego que invita a las/os estudiantes a explorar el presente y también a crear escenarios sobre “futuros deseables, posibles y probables” (Santiesteban Fernández y Anguera Cerarols, 2014), a reflexionar sobre representaciones sociales construidas, sus ideas sobre la sociedad, a analizar condiciones contextuales, sus modos de participar y de construir alternativas de transformación.

En un proyecto de sociedad, el desarrollo económico es un aspecto relevante junto a lo social, cultural, político, tecnológico, ambiental, ético, estético, subjetivo, por lo que es importante pensar la relación de lo escolar con la producción y el trabajo, en el entramado de estas dimensiones sociales, que no es lineal ni adecuacionista, sino generadora de un enriquecimiento mutuo. En el proceso de formación integral del ser humano, la escuela promueve y hace posible el desarrollo de habilidades generales y específicas, que podrán ser desplegadas en una diversidad de quehaceres y articularse con diferentes saberes. A partir del acompañamiento en la construcción de una ciudadanía crítica, creativa y activa, junto a las/os estudiantes, y en el diálogo intersectorial e interinstitucional sostenido, la escuela puede vincularse con las economías emergentes —comunitaria, del conocimiento, circular, creativa, del cuidado, locales, regenerativa, del

buen vivir, banca ética, entre otras— y con los nuevos modos de producción, de organización social y de subjetivación que generan.

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

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

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

Entre la normativa curricular provincial y la enseñanza –planificada y llevada a cabo por cada docente para promover aprendizajes en sus estudiantes– media el trabajo institucional con el currículum. En este proceso, el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a), las *Orientaciones pedagógicas y didácticas para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria* (ME; 2025c) y las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b) proponen un rumbo común, al tiempo que habilitan múltiples traducciones y resignificaciones por nivel, en variadas y ricas escenas institucionales y experiencias situadas en cada sala, grado, curso.

Cada institución educativa, cada comunidad de aprendizaje, constituye un espacio de mediación activa de los Diseños Curriculares de la *Provincia de Córdoba · Currículum Córdoba*. En este sentido, no se espera de ellos su aplicación, sino su apropiación, resignificación y enriquecimiento.

Entendido como herramienta de trabajo, [el currículum] tiene la capacidad de generar en cada contexto y en cada institución educativa un proyecto de acción orientado al enriquecimiento de las experiencias educativas de los y las estudiantes. Esta forma de entender el currículum y los procesos que de él devienen supone un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar para potenciar los aprendizajes. (Córdoba, Ministerio de Educación, 2023, p.6).

En esta línea, el reconocimiento o reafirmación de la identidad institucional, la construcción de una conciencia reflexiva y el análisis colegiado, constituyen prácticas que representan escenas de composición curricular en la escala institucional. *Así, la cuestión curricular se expande desde la previsión de enseñanzas y aprendizajes hacia el conjunto de experiencias*

que se van llevando a cabo y a la actividad total de la escuela¹⁴. De este modo, se reafirma la idea de que el currículum deja de concebirse únicamente como un plan prescripto, y se lo comprende como una *práctica viva, situada y relacional*, que se concreta en las experiencias, interacciones y vínculos que configuran la vida escolar.

Currículum sería —en esta clave— una construcción que abarca el diseño o normativa provincial (recorrido previsto), y se completa o cobra sentido cuando los equipos docentes y directivos se apropian de él, desde sus contextos de trabajo; interactúan con esa previsión, la interrogan, adaptan, desarrollan (recorridos experimentados). Efectivamente, el currículum es un “proyecto” que da sentido al conjunto y “pretende la sinergia”; alimenta la “transformación académica” de cada institución educativa y, por ello, implica profesionalmente a los equipos docentes y directivos de cada escuela (Furlán, 1991, pp.98, 102-103). A su vez, son los equipos de educadoras/es quienes lideran el proceso, se inscriben en dinámicas colaborativas y comunican el nuevo encuadre a sus estudiantes, porque, para desatar la potencia transformadora de este tipo de trabajo, es necesario que la opción sea perceptible y comprendida en su validez y en su finalidad, tanto por las/os directivas/os, las/os docentes como, por el propio alumnado al que está destinada¹⁵. En este sentido, es la participación de las comunidades educativas la que, no sólo garantiza la apropiación del currículum, sino que fortalece lazos de pertenencia, compromiso y corresponsabilidad en torno al proyecto educativo común.

Plan de trabajo compartido, común, proyecto formativo integrado que requiere de la apropiación por parte de las/os docentes, instrumento de transformación académica de las instituciones, son expresiones que definen al currículum que, finalmente, será aprendido por estudiantes singulares durante su paso por la escuela. Se trata, entonces, de **una construcción social inacabada por definición, múltiple en sus expresiones, abierta a la participación de educadoras/es y estudiantes.**



14. En su diversidad, las propuestas escolares en su conjunto, se encuentran impulsadas hacia un tipo de trabajo pedagógico que, a veces, entrará en contradicción con el sentido común social y —para abrir horizontes futuros— será contracultural. Tan contracultural como puede ser la suspensión de alguna herramienta de comunicación usual, en ciertas situaciones escolares, para favorecer otro tipo de vínculo entre las personas o entre estudiantes y conocimiento; o la introducción de elementos digitales en escenas usualmente atravesadas por otras herramientas y soportes analógicos, o la posibilidad de sostener rutinas de pensamiento, convivencia y producción que siempre alberguen las diferencias y eviten las exclusiones, entre otras. La *pedagogía de las diferencias* (Philippe Meirieu) y las pedagogías emancipatorias (Paulo Freire), o la propuesta de la *Escuela Serena* (hermanas Cossettini), entre otras, pueden asistir y hacer su aporte en este sentido.
15. Al respecto, resulta oportuna la imagen que traza Jurjo Torres Santomé (2013, p.41) cuando expresa: “una buena enseñanza integrada es mucho más que la aplicación de una determinada metodología o una técnica. Por el contrario, supone no perder de vista las razones de por qué se opta por esta modalidad de trabajo curricular. Esto explica la preocupación del profesorado que opta por esta filosofía pedagógica por crear condiciones, ambientes en los que el alumnado se vea motivado para investigar, indagar y aprender. El desarrollo de las inteligencias, afectividad, sensibilidad y motricidad está condicionado por las oportunidades de poner en acción, implicar activamente a chicas y chicos en cuestiones como la solución de problemas, planificación, desarrollo y evaluación de proyectos de trabajo, estudio de casos acerca de cuestiones conflictivas o críticas, etc.”.

IV. El currículum provincial: un proyecto formativo que integra saberes

La apropiación institucional del currículum encuentra una de sus expresiones más potentes en la opción por un *proyecto formativo integrado*, que busca favorecer verdaderas experiencias educativas apelando a la articulación interna y la *progresión de saberes* como herramientas clave para promover las *trayectorias educativas* en su continuidades, en sus particularidades, en sus potencialidades. Esta perspectiva da forma concreta al trabajo colegiado y a la construcción colectiva del currículum en cada escuela.

Así pensado, el proyecto formativo de cada institución trasciende los límites de un campo de conocimiento o espacio curricular, el curso, el grado o la sala, y 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 así 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:

[Se] requiere otro tipo de mirada. [Se] Requiere ver el currículo como el proyecto de formación que una institución ofrece. Ese proyecto de formación (...) debería articularse en una propuesta que se ajuste tanto a las condiciones de los sujetos a los que va dirigido como a las características de los estudios que se ofrecen y a las circunstancias institucionales en que se desarrollará. En definitiva (...) [de cada una de] las tres palabras mencionadas (proyecto, formativo, integrado) (...) se derivan connotaciones conceptuales y prácticas importantes para resituar la idea de currículo". (Zabalza Beraza, 2012, p.20).

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

A los múltiples fundamentos que colaboran para sostener el decidido giro hacia la integración curricular, ha de sumarse la experiencia desarrollada en las escuelas: muchos equipos docentes en conjunto (y también muchas/os docentes en su singularidad, por iniciativa propia) han llevado a cabo experiencias educativas de alta calidad con sus estudiantes, las que se inscriben claramente en la lógica de integración, reafirmando la potencia de esta última. Estas prácticas constituyen la evidencia viva del modo en que el currículum se transforma y cobra sentido en la acción, en cada institución. Se trata de experiencias que son integradoras, en tanto se organizan a partir de un problema, una salida o un proyecto, que demanda aprendizajes de múltiples órdenes y de diferentes campos de conocimiento —y convoca radicalmente el interés y la implicación de las/os estudiantes—; o surgen del diálogo con una/un colega dispuesta/o a trabajar en conjunto, dando lugar a propuestas que se asienten en el abordaje multidimensional de una temática; u optan por una didáctica basada en

preguntas problema y esto genera —necesariamente— aperturas desde un campo de conocimiento/espacio curricular hacia otros, con provocaciones cargadas de sentido para educadoras/es y estudiantes participantes.

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

La integración curricular se traduce en el currículum normativo para cada nivel, mediante campos de conocimiento y 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, y se materializa en cada

contexto escolar en el Proyecto Curricular Institucional¹⁶, que expresa, en acuerdos y prioridades, los criterios para la toma de decisiones cotidianas. Entre ellas, acercar y contextualizar el currículum común a la realidad escolar y orientar la tarea colectiva hacia la construcción de trayectorias educativas continuas y completas.

Orientaciones Pedagógicas y Didácticas para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en el currículum provincial

En coherencia con este horizonte de integración, el currículum provincial se despliega para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria a través de finalidades formativas específicas y de una comprensión situada de los sujetos de la educación. Esta perspectiva, busca articular los fundamentos y sentidos de la educación obligatoria con las particularidades que asumen las experiencias formativas de cada nivel, considerando las potencialidades de las experiencias educativas que se desarrollan en las instituciones, en contextos diversos.

Los documentos *Orientaciones Pedagógicas y Didácticas para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria* (ME, 2025c) retoman y amplían estas perspectivas en diálogo con el Marco Curricular Común (ME, 2025a) y las Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular (ME, 2025b). Estos materiales proponen un encuadre de trabajo e invitan a continuar construyendo, desde las instituciones y los equipos docentes, un proyecto formativo integrado que garantice trayectorias educativas continuas, significativas y con sentido.

16. “Es decir, en la situación particular de cada institución y su comunidad plasmada en un Proyecto Curricular Institucional [PCI] que responda a esa idiosincrasia en el marco del PEI”. (Córdoba. Ministerio de Educación. 2023. La escuela posible, p.6).

V. El currículum provincial: una herramienta para la toma de decisiones docentes

Para componer un proyecto formativo integrado, los equipos directivos y docentes de cada institución educativa disponen de variedad de recursos, entre ellos, el currículum provincial. Las previsiones de escala provincial —el currículum acordado para todas/os— son (ni más ni menos que) una herramienta de trabajo en manos de los equipos de maestras/os y profesoras/es, que invitan a trabajar de manera conjunta para garantizar la necesaria continuidad pedagógica.

En este marco, las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b) recuperan esta intención, habilitando el trabajo situado en cada institución, cada sala, grado o curso. Una característica central de estos materiales curriculares es que proponen una serie de aprendizajes contruidos para cada campo o espacio curricular, que se articulan sobre la convicción que estar en la escuela es, esencialmente, estar aprendiendo. Aprender implica un proceso de crecimiento que, sin ser lineal ni idéntico entre las personas, sin obedecer a patrones regulares, debe ser reconocido en sus singularidades e impulsado desde la función educadora. **Las Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular (ME, 2025b) presentan una secuencia posible de mojones de aprendizaje, con niveles de complejidad creciente a lo largo de la escolaridad, fundamentada en la tradición curricular cordobesa.**¹ Desde una mirada situada, reconocen que los puntos de partida de los aprendizajes son múltiples y diversos, así como lo son los ritmos, intereses y motivaciones de cada estudiante.

1. Su construcción recupera, como fuentes, los Diseños Curriculares, los Aprendizajes y Contenidos Fundamentales y las Actualizaciones Curriculares, así como también las experiencias y prácticas desarrolladas en el territorio cordobés. Se recomienda leer el Anexo I para conocer el proceso de la historia curricular cordobesa.

Otra característica que las distingue, tiene que ver con la apuesta a una mayor integración, conjugando saberes escolares, con el desarrollo de capacidades fundamentales. Ambas cuestiones operan en la selección curricular definida para cada ciclo y cada nivel, y deben contemplarse también en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, en cada año, ciclo y nivel. A su vez, se integran temáticas de la nueva agenda contemporánea, algunas de las cuales estaban alojadas anteriormente como transversales y otras, son incluidas ahora en la formación que brindan las escuelas, como los asuntos relativos al desarrollo sostenible, a las nuevas formas de ciudadanía, las tecnologías, entre otras. Todos estos componentes se conjugan y son considerados relevantes y estratégicos para el desarrollo de niñas/os, adolescentes, jóvenes y adultas/os, y lo son en conjunto con un giro hacia el trabajo centrado en la experiencia, integrador de conocimientos y formas de conocer.



El propósito es que cada estudiante logre desarrollarse plenamente durante su trayectoria escolar, construyendo aprendizajes que integren el desarrollo de capacidades y la apropiación de los diferentes objetos de conocimiento que la escuela enseña —lo que incluye el abordaje de asuntos complejos de la vida contemporánea— en experiencias integradas, didácticamente enriquecidas. Todo esto se amalgama en el nuevo currículum.

Las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b), acompañan los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas de las/os docentes, comprendiendo que estas aportarán a la renovación de la apuesta pedagógica y se incluyen como un elemento de definición curricular más. Los modos de transmisión, los escenarios y las escenas escolares que una/un docente o un equipo de docentes planifica y despliega para favorecer ciertos aprendizajes, habilitan un tipo de trabajo áulico que, cuando entra en coherencia con los contenidos y temas de enseñanza y aprendizaje, resulta particularmente potente para generar experiencias genuinas, que potencian el desarrollo de las capacidades fundamentales. Son formas que se aprenden, que modelan el vínculo con el conocimiento, a la par de la selección y secuenciación de aprendizajes y contenidos, legitimando un modo de estar en el mundo creativo y participativo. Son, en ese sentido, verdaderamente formativas.

Saberes escolares, capacidades fundamentales y temáticas complejas del mundo contemporáneo

Los saberes de las áreas y disciplinas escolares, las capacidades fundamentales y las temáticas complejas, se plasman y articulan en el currículum provincial, en particular en cada uno de los componentes de las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025) —metas por ciclo, aprendizajes y contenidos e indicadores de logro—, que serán objeto del próximo apartado en este texto. Se espera que sean puestas en juego, en estrecha relación con propuestas innovadoras de enseñanza, en las que las formas de transmisión se adecuen y redefinan, con el objetivo de componer experiencias de aprendizaje, acordes a lo que se propone enseñar.

Saberes escolares

Es el elemento que refiere al conocimiento escolarizado, el que la escuela ha transmitido históricamente. Incluye contenidos que se enseñan durante toda la educación obligatoria (en la educación común y en las modalidades), en los campos de conocimiento —de la educación inicial—, en los *espacios curriculares* —de la educación primaria y secundaria—, en los *módulos* —en Educación de jóvenes y adultos— identificables en el currículum². Esos contenidos remiten a los lenguajes, la literatura, los idiomas extranjeros, el arte, la matemática, la educación física, las ciencias naturales y sociales, la ciudadanía, la educación tecnológica y las ciencias de la computación.

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

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

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

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

Temáticas complejas del mundo contemporáneo

Este elemento plasma, curricularmente, algunos temas que por su condición interdisciplinaria, no quedan claramente aludidos desde los saberes escolares y de cuya enseñanza ha de ocuparse la escuela. Recupera los aprendizajes y contenidos de los llamados *transversales* o *saberes emergentes* y están ligados al desarrollo sostenible. Se presentan en diferentes momentos de la escolaridad (en diferentes campos y espacios curriculares, y en momentos de integración curricular) y, dada su contemporaneidad, conforman una agenda necesariamente abierta, sujeta a la composición, relativa a lo que acontece en el contexto global, local y situacional.

El tratamiento de esos saberes requiere un cambio de orientación, de mirada, de presupuestos metodológicos y de proyectos de trabajo en las escuelas. Se trata de habilitar espacios para la reflexión, que permitan a las/os estudiantes cuestionar visiones y situaciones naturalizadas, conciliando comprensión, reflexión ética y acción. (ME, 2024).

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

- Bienestar y salud involucra, entre otros, el cuidado de una/o misma/o, la práctica de hábitos saludables y la responsabilidad compartida en el cuidado colectivo, entendiendo el bienestar como una construcción relacional y comunitaria, donde el reconocimiento de

la dimensión socioafectiva es fundamental. Incluye también las estrategias de promoción de la salud, prevención de enfermedades, las acciones de prevención del consumo de drogas, como así también la importancia de la seguridad y la soberanía alimentaria, desde una mirada de salud integral.

- Género e igualdad involucra, entre otros, la promoción del respeto y la diversidad en la construcción de sociedades más justas y sostenibles, libres de estereotipos, discriminación, violencias y desigualdades. Al mismo tiempo, reconoce la educación en clave de equidad, en el acceso a oportunidades de aprendizaje. Esta área se encuentra vinculada estrechamente con el bienestar y la convivencia, al propiciar vínculos respetuosos, el reconocimiento de la/del otra/o y la construcción de relaciones afectivas basadas en la equidad, el cuidado y el respeto.
- Consumo sostenible involucra, entre otros, el reconocimiento y promoción de hábitos de consumo y producción conscientes, éticos y responsables, tales como uso responsable de la energía, del gas y del agua, de productos textiles, de movilidad sostenible, de dispositivos tecnológicos, de productos locales y regionales, impulsar la reducción de la generación de residuos, el fomento prácticas de economía circular, entre otros. Implica el reconocimiento de los impactos de nuestras acciones sobre otros seres, los ecosistemas y las generaciones futuras, fortaleciendo actitudes de solidaridad y cuidado. A su vez, hace referencia a la importancia del crecimiento económico sostenible e inclusivo, el trabajo decente, el asociativismo, la cooperación y la mutualidad y la educación económica y financiera.
- Ambiente involucra, entre otros, el compromiso con la protección y conservación de los ecosistemas y los servicios que prestan; la necesidad de acciones para minimizar las consecuencias generadas por las problemáticas de origen antrópico, tales como la degradación

de las tierras, la pérdida de la diversidad biológica, incendios, inundaciones, el desarrollo de infraestructura tecnológica y residuos tecnológicos, entre otros. También se refiere al reconocimiento del cambio climático y sus efectos sobre los ecosistemas y la población, así como a las medidas necesarias para la adaptación y mitigación. Asimismo, implica el desarrollo de la afectividad ambiental, que sostiene una ética basada en el cultivo de la sensibilidad, promoviendo los registros afectivos, los sentimientos, la experiencia sensitiva y la estética en la vida compartida, como respuesta contracultural.

- Convivencia e inclusión involucra, entre otros, construir desde el diálogo, la cooperación y los vínculos solidarios en la vida cotidiana, reconociendo la necesidad de construir sociedades pacíficas, democráticas e inclusivas, donde todas las voces sean escuchadas, identificadas y respetadas, desde diferentes perspectivas interculturales, de género, étnicas, etarias, de diversidad funcional, entre otras; también considera la participación crítica y activa, en la sociedad, para la defensa de los derechos y la construcción de una agenda de ampliación, construyendo para una ciudadanía comprometida con su entorno y su tiempo.
- Comunidades sostenibles involucra, entre otros, favorecer el compromiso ciudadano, la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia a la comunidad. Incluye, también, comprender la importancia de la planificación urbana segura, resiliente, inclusiva y sostenible de pueblos, ciudades, municipios, comunas; la movilidad y cultura vial sostenible y eficiente en ellas, así como el acceso a servicios, espacios públicos y zonas verdes, promoviendo entornos que mejoren la calidad de vida y valoren el patrimonio cultural y la memoria colectiva, fortaleciendo los lazos sociales y el bienestar común.

Desde la Educación Inicial hasta la Educación Secundaria, cada una de estas áreas temáticas requieren un abordaje desde la perspectiva de la

integración de saberes y un trabajo escolar distribuido en diferentes instancias, tanto institucionales como en cada sala, grado o año. A escala institucional, se traduce en un modo de recibir, concebir y cuidar a la/al estudiante, construido desde una perspectiva consensuada en la comunidad educativa. En las propuestas de enseñanza, se involucra el abordaje integrado entre áreas curriculares, que posibilita la interpelación de discursos y prácticas, el estudio de casos y el desarrollo de proyectos de investigación o de intervención comunitaria.

Progresiones de Aprendizaje en el currículum provincial

Tal como se ha planteado, el entramado dinámico entre los *saberes escolares*, las *capacidades fundamentales* y las *temáticas emergentes del mundo contemporáneo* se integra en los materiales que presentan qué se debe enseñar y aprender a lo largo de la escolaridad: las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b). En esta articulación, están involucrados conceptos, lenguajes, formas culturales, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas, que adquieren un sentido formativo singular y situado al desplegarse en las propuestas de enseñanza.

Desde esta perspectiva, estos documentos curriculares proponen el desarrollo de un creciente dominio de saberes, prácticas y comprensiones a lo largo de la escolaridad, que permiten acompañar la diversidad de intereses, motivaciones, trayectorias, ritmos y modos de aprender de cada estudiante, generando oportunidades para que todas/os puedan seguir aprendiendo. En este sentido, parten del reconocimiento de la heterogeneidad presente en las salas, grados y cursos y orientan el diseño de propuestas de enseñanza que contemplen la singularidad.

En ellos se proponen **tres componentes que deben entenderse como una unidad de sentido, que se entranan y despliegan de manera integrada**: metas por ciclo, aprendizajes y contenidos, e indicadores de logro.

Metas por ciclo

Las metas por ciclo identifican lo que las/os estudiantes pueden hacer (saber) al finalizar un ciclo (dos o tres años escolares), en un campo o espacio curricular, planteando mojones en la profundización de los aprendizajes a lo largo de la escolaridad obligatoria.

Expresan una proyección, que expande y trasciende la suma de aprendizajes o contenidos que la componen, orientando los procesos formativos hacia horizontes más amplios y continuos, en diálogo con las finalidades formativas propias de cada nivel.

Este componente invita a las/os docentes a trabajar en conjunto, a mirar más allá de la sala, el grado o el año, promoviendo un modo de intervención que permita valorar los logros y procesos de cada estudiante en clave de trayectoria.

Para el logro de una meta, se requieren diversos aprendizajes y contenidos.

Aprendizajes y contenidos (por sala, grado, año)

Los aprendizajes y contenidos señalan lo que las/los estudiantes aprenden durante el año (en cada sala, grado, curso), en cada campo o espacio curricular, es decir, remiten a los saberes fundamentales cuya apropiación la escuela debe garantizar a todas/os las/os estudiantes.

Son el componente que clarifica, para la/el docente, lo que es contenido u objeto de enseñanza, alimentando su planificación y gestión áulica.

Aunque se organizan en torno a metas por ciclo, su disposición no define una secuencia ni una unidad cerrada, sino, más bien, proponen entranar relaciones entre ellos al diseñar experiencias formativas situadas.

Diversos indicadores pueden evidenciar un aprendizaje y contenido.

Indicadores de logro (por aprendizaje y contenido)

Los indicadores de logro expresan posibles acciones de la/del estudiante que hacen evidente el aprendizaje. Se parte de la comprensión de que no hay una única manera de demostrar lo que saben/pueden hacer, sino múltiples y variados modos y, en este sentido, los indicadores de logro habilitan a lecturas integrales, abiertas a la contextualización y a la reinterpretación en el marco de cada propuesta de enseñanza.

De este modo, traducen acciones específicas hacia las cuales se considera valioso que la/él docente pueda orientar las actividades y los procesos de retroalimentación en el marco de la evaluación de aprendizajes, formativa y final. Los indicadores de logro expresan, la complejidad de los aprendizajes esperados, pero no establecen una secuenciación ni un orden jerárquico.

Metas por ciclo, aprendizajes y contenidos e indicadores de logro se piensan de manera integrada y por ello su lectura debe hacerse reconociendo su interdependencia y complementariedad.

De este modo, los tres componentes de las *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular* (ME, 2025b) se constituyen en referentes que orientan la tarea de enseñar, para imaginar, organizar y enriquecer las experiencias formativas que se desarrollan junto con las/os estudiantes, fortaleciendo la diversidad de modos de aprender y enseñar, e inspirando prácticas que amplíen las posibilidades expresivas, cognitivas y sociales de las/os niñas/os, jóvenes y adultas/os.

VI. El currículum provincial: un entramado de continuidad y renovación

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

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

ANEXO I

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

Respecto de la historia de producciones curriculares de la provincia, se destaca en particular la jerarquizada obra de la Dirección de Investigaciones e innovaciones educativas (DIIE), creada en 1984, en el marco del proceso de *configuración institucional del Ministerio de Educación de la provincia* (Abratte, J. P., 2009) que, en un contexto de democratización y reforma educacional integral, comenzó a producir materiales para la enseñanza. Se trata de una base enriquecida, sobre la cual, poco más de una década después —en un contexto de *racionalización y saneamiento del sistema* (1996)— desde la Dirección de Programación educativa se planteó la necesidad de formular un cambio curricular (Abratte, J. P., 2009), que dio lugar a una serie de Diseños Curriculares provinciales. Una producción que se configuró en paralelo a la participación de la provincia en la construcción federal de los Contenidos Básicos Comunes (1993-1999) para los diferentes niveles de la Educación común: Inicial, General Básica y Polimodal —según se denominaron en ese periodo, en virtud de la legislación vigente en el país: la Ley Federal de Educación, n.º 24 195 (1993)—.

En una etapa posterior, concomitante con un nuevo plexo legislativo en el que se destacan —entre muchas otras— la Ley de Educación Nacional n.º 26 206 (2006) y la Ley de Educación Provincial de Córdoba, n.º 9870 (2010), la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SPlyCE) produjo nuevos *Diseños y Propuestas Curriculares*. Es el periodo en que, a escala nacional, el Consejo Federal de Educación acuerda los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para todos los niveles, primero, y los Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada (MR), después, renovando integralmente el currículum oficial. A escala provincial, por su parte, se desarrolló un vasto conjunto de materiales curriculares: se produce el *Diseño Curricular para la Educación Inicial* (2011), el *Diseño Curricular para la Educación Primaria* (2011) y el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, en sus ciclos básico y orientado* (2011). También se elaboraron *Propuestas curriculares para las modalidades*

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

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

Todas estas producciones curriculares se producen en paralelo y en consonancia con otras decisiones de política educativa, mediante las cuales el sistema educativo se configuró y expandió progresivamente: hubo un crecimiento en la población que accedió y un incremento en el alcance de la obligatoriedad escolar establecida —que actualmente abarca 15 años²—; también una expansión de modelos institucionales alternativos de escolarización, para los diferentes tramos, modalidades y necesidades educativas específicas.³

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

ANEXO II

Algunas consideraciones en el proceso de coconstrucción del currículum provincial:

Entre mayo y noviembre del año 2024, en el marco de la Resolución n.º 121, el Ministerio de Educación de la Provincia invitó a la comunidad a participar de la revisión y actualización de los planes de estudio vigentes; para ello se realizó la consulta curricular provincial denominada “Diálogo educativo: construyendo la educación en Córdoba”⁴ que recogió las voces de todos los actores de la comunidad: familias, organizaciones, vecinos y del público en general. Participaron 32 005 estudiantes, 39 778 docentes, 31 710 ciudadanas/os, 4 100 instituciones educativas, 8 universidades, 129 cooperadoras escolares, 156 centros de estudiantes, 289 municipios, 103 empresas, 278 ONG.

Del mismo modo, a partir de la implementación del dispositivo mesas regionales se invitó y convocó a las Organizaciones No Gubernamentales de la provincia de Córdoba a una instancia de intercambio de experiencias, para identificar los aprendizajes que resultan importantes incorporar, mejorar o suprimir, a fin de optimizar los qué, cómo, cuándo y dónde aprender y enseñar.

Asimismo, en el segundo semestre del año 2024, las Direcciones de todos los niveles y modalidades educativos, junto con la Dirección General de Educación Superior y Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza, trabajaron en función de los aportes, inquietudes y propuestas de docentes, directivos, supervisora/es y profesionales de otras áreas del Ministerio de Educación, reafirmando el compromiso con una educación de calidad e inclusiva.

La información recabada a través de esta consulta curricular fue vasta, con la cual fue posible gestar la nueva etapa inaugurada por el *Marco Curricular Común* (ME, 2025a).

Este documento se socializó en versión en consulta en el mes de febrero 2025, a partir de una serie de dispositivos que involucraron formularios

online, encuentros institucionales (en el marco de la Formación Situada) y mesas de consulta, en las que se desarrollaron instancias de enriquecimiento del material.

A su vez, en febrero del 2025 se presentaron también las *Progresiones de Aprendizaje para Lenguaje/Lengua y Literatura y Matemática* (ME, 2025b) en instancias de talleres con colegas de la provincia, donde se socializaron ambas producciones y se trabajó en torno a sus componentes. A lo largo del año 2025, fueron publicados los restantes 8 documentos, de los 10 que conforman el total de *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular*: Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Ciudadanía y Humanidades; Formación para la Vida y el Trabajo; Educación Física; Educación Artística; Lengua Extranjera Inglés; Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación.

Con la publicación de cada documento se realizó un proceso de consulta a docentes y comunidades educativas, a través de un Formulario de consulta disponible en la página de *Curriculum Córdoba*. Se recogieron los aportes que 615 docentes consideraron necesario realizar, basados en su experiencia y saberes sobre la enseñanza y los aprendizajes de los espacios curriculares y niveles en que se desempeñan. El conjunto de las respuestas recibidas fueron sistematizadas y tomadas como insumo para esta nueva versión del documento.

En este proceso de sensibilización, se desarrollaron además las *Jornadas Pedagógicas Currículum Córdoba, en el marco de TransFORMAR@Cba*, en las cuales se dialogó tanto con el equipo técnico a cargo de los procesos de escritura, como con diferentes especialistas convocadas/os, sobre las inquietudes que atraviesan las producciones. La transmisión de estas Jornadas se realizó a través del Canal Oficial de YouTube del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. La participación fue libre y gratuita, con la posibilidad de acceder a una certificación con puntaje docente.

4. Los resultados de la consulta se publicaron en: Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). Diálogo Educativo: Construyendo la Educación [Consulta pública]. <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/SDCyAI/consulta-provincial/2024/doc/consulta-provincial-2024-resultados.pdf>

En este horizonte, se comenzó a construir el camino de las *Comunidades de Aprendizaje desde el currículum*, propuestas formativas y de acompañamiento institucional que buscan construir un camino dialógico entre colegas docentes, con la intención de avanzar en procesos de apropiación y enriquecimiento del currículum, desde la diversidad presente en las escuelas de la provincia. Se propiciaron encuentros virtuales sincrónicos de acompañamiento institucional, instancias de diálogo entre colegas sobre diversas temáticas, pensadas para cada nivel/ciclo de la escolaridad, y llevadas a cabo a través de experiencias y preguntas compartidas, desde una perspectiva institucional situada.

En el marco de las *Comunidades de Aprendizaje desde el currículum*, también se desarrollaron los *Clubes de lectura*, con la intención que las/os docentes tomaran la palabra sobre temáticas de actualización disciplinar, integrando aportes de cada campo/disciplina con los saberes de las trayectorias formativas y las experiencias escolares, en instancias de lectura asincrónicas y encuentros sincrónicos de trabajo compartido.

Participaron de todas estas instancias 12 746 docentes de los distintos campos/espacios curriculares.

A su vez, se recuperaron aportes, prácticas y experiencias del trabajo realizado en las diferentes rutas de la innovación y propuestas del *Programa TransFORMAR@CBA*, especialmente el desarrollo curricular en las escuelas precursoras de los tres niveles educativos y modalidades. Los equipos técnicos de las diferentes dependencias del Ministerio de Educación participaron, además, en el Seminario de construcción de Política Curricular, realizando diversas contribuciones a los procesos de renovación.

Como parte de la narrativa que se expande del currículum, se desarrolló el juego de cartas *Exploradoras/es del currículum*, una propuesta lúdica que es, por un lado, estrategia de acompañamiento a las/os educadoras/es en el proceso de renovación curricular, y por otro, favorece tanto su construcción participativa como su apropiación, al tiempo que trasciende la renovación curricular, habilitando espacios para la reflexión sobre situaciones propias de la vida escolar. Este juego permitió el desarrollo de diversos talleres; por un lado, aquellos que se fueron realizando a lo largo de la geografía de la provincia, en diferentes congresos o en jornadas con institutos de formación docente. Por el otro, en encuentros interjurisdiccionales como el Encuentro de currículum, prácticas y saberes de la Región Centro, con las provincias de Santa Fé y Entre Ríos.

Finalmente, recuperando el desafío de comunidades de aprendizaje vivas que dialogan (sobre), renuevan y transforman el currículum, y contemplando los consumos culturales actuales, se construyen espacios en diferentes redes sociales, donde se socializan saberes/contenidos pedagógicos.

Las diferentes instancias detalladas constituyeron un espacio constructivo de intercambio, para compartir miradas y experiencias entre colegas, que invitan a repensar las prácticas escolares y enriquecer el currículum.



Marco Curricular Común



Referencias

- Abratte, J. P. (2009). *Reforma del Estado y Reforma Educativa en la provincia de Córdoba (1984-1999). Del bienestatismo al horizonte neoliberal*. https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/wp-content/uploads/2020/10/8-2009-Reforma-del-Estado-y-Reforma-Educativa-en-la-Provincia-de-Cordoba-1984-1999-Del-bienestatismo-al-horizonte-neoliberal_.pdf
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Editorial Paidós.
- Barbosa, A. M. (2022). *Arte/ Educación. Textos seleccionados*. Coord.Gral de Gabriela Augustowsky; Sidney Peterson F. de Lima; Damián Del Valle. - 1a ed. -CLACSO, Universidad Nacional de las Artes.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. Citado literalmente en Hall, S. (2010). Sin Garantías (p.410); corresponde al ensayo “Discurso en la novela”.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje, n.º 125. Ed. Visor.
- Carson, R. (2012). *El sentido del asombro*. Tercera edición. Edit. Encuentro.
- Contreras, J. D y Perez de Lara Ferré, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa en Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Diálogo Educativo: Construyendo la Educación* [Consulta pública]. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/SDCyAI/consulta-provincial/2024/doc/consulta-provincial-2024-resultados.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Saberes emergentes en el marco de la Escuela Posible*. Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-Educacion-para-el-Desarrollo-Sostenible.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Escuela Posible para el presente y el futuro. Capacidades fundamentales*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-Escuela-Posible-para-el-Presente-y-el-Futuro.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2023). *La Escuela Posible: consolida logros y emprende mejora*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-La-Escuela-Posible.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025b). *Progresiones de Aprendizaje para cada campo/espacio curricular*.
- Connell, R. W. (2009). *La justicia curricular*. Año 6, (27) Laboratorio de políticas públicas. Clacso.
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza”. En Arratia, A. y Osandón, L. (Editores). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Ministerio de Educación, Unesco.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Unesdoc. Biblioteca digital.
- Francisco. (2015). *Laudato si: sobre el cuidado de la casa común*. Carta Encíclica.
- Furlán, A. (1996). *Currículum e institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur. Universidad Veracruzana.
- Harlen, W. (2010). *Principios y grandes ideas de la educación en ciencias*. Publicado por la Association for Science Education College Lane, Hatfield, Herts. AL10 9AA. www.innovec.org.mx - www.ciae.uchile.cl
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, N.º 4. Unicef.

- Jacinto, C. G. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Revista Propuesta Educativa*, (40). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- Kaplan, C., y Brailovsky, D. (2024, 15 de octubre). *Primera jornada: La dimensión afectiva y emocional en las escuelas*. Ciclo de Jornadas Pedagógicas 2024: “Diálogos y Encuentros para el Bienestar Educativo”. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. [Video]YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=q7ZLVj-Vlltc>
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna*, n.º 19, 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>.
- Larrosa Bondía, J. (2018). “Ejercicio” y “Experiencia”. En Larrosa (con Karen Rechia), *P de profesor*. Ediciones Noveduc. <https://adiuc.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/P-de-profesor.-Ejercicio-y-experiencia..pdf>
- Masschelein, J. y Simmons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Meirieu, P. (2002). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Editorial Octaedro.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Del Zorzal.
- Rascovan, S. (2016). *La Orientación Vocacional como Experiencia Subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.
- Santiesteban, A.; Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, n.º 18-19, 249-267.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Ediciones Novedades Educativas.
- Sobel, D. (1995). *Más allá de la ecofobia: poniendo el corazón en la educación natural*. Nature Literacy Series.
- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171109032145/pdf_727.pdf.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En Dicker, G. y Frigerio, G. (Comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del estante.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. 1ª ed. (Coord. Maddoni, P.). Ministerio de Educación de la Nación.
- Torres Santomé, J. (2013). Sin muros en las aulas: el Currículum Integrado. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, n.º 39 (1996), 39-45. <https://jurjotorres.com/?p=708>
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sector Educación.
- Vassiliades, A. y Southwell, M. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 3 Vol. (XI), 11 (Diciembre 2014), 1-2. ISSN 1668-475. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf.
- Vich, V. (2013). Desculturizar la cultura. Retos actuales de las políticas culturales”. *Latin American Research Review*, Vol. 48, Special Issue.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012) . Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10 (3), Octubre-diciembre 2012, 17-48. 1887-4592 <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6013/6078>
- Zamudio, A; Leiva, S; Fernández, M. (2019). Integración curricular: un proceso de investigación acerca del currículum universitario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 15, nº 14, vol. 2, julio a diciembre de 2019, p. 28-40. ISSN 1851- 6297 (desde diciembre de 2006 a diciembre de 2017). ISSN 2362-3349 (en línea).



CURRÍCULUM
córdoba