

ESB

# DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ 1° AÑO (7° ESB)



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

La Plata, 28 de Septiembre de 2006

## RESOLUCIÓN

**VISTO** el Expediente N° 5801-1.533.802/06; la Ley Provincial de Educación, N° 11612; el Decreto N° 256 de fecha 28 de febrero de 2005 y la Resolución N° 1045/06 y considerando:

Que mediante la citada Ley y actos administrativos de la Dirección General de Cultura y Educación se implementó, en forma gradual y progresiva, la Transformación Educativa prevista en la Ley Federal de Educación, N° 24195;

Que, como resultado de este proceso, la Educación General Básica como nivel obligatorio, sumó al ex Nivel Primario dos años de la Educación Media;

Que a diez años de la sanción de la Ley Provincial de Educación, N° 11612, que dio origen a la transformación educativa, el Gobierno Provincial, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, identificó la necesidad de introducir cambios tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes, como asimismo la estructura y organización del sistema educativo bonaerense;

Que mediante la Resolución N° 1999/04, la Dirección General de Cultura y Educación implementó una Ronda de Consultas que promovió la participación de todos los ciudadanos bonaerenses y convocó a los docentes de todo el sistema educativo a expresarse en jornadas institucionales de consulta, para evaluar los aciertos y debilidades de la aplicación de dicha ley, con la intención de realizar correcciones y plantear metas para los años subsiguientes;

Que el análisis y la interpretación de los resultados de dicha Ronda de Consultas permitieron identificar las problemáticas que estaban incidiendo en la educación y formación de púberes, adolescentes y jóvenes;

Que, con la intención de anticipar líneas de acción para guiar la intervención sobre los problemas detectados, en el seno de la Dirección General de Cultura y Educación se elaboró un proyecto político educativo denominado Plan Provincial Educativo 2004-2007, que entre sus líneas de acción propone "Programas para adolescentes" a fin de atender las demandas de educación y formación de ese grupo etario;

Que mediante el Decreto N° 256/05 se creó una nueva Dirección Docente que contempla la conducción del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) en su nivel central y en servicios;

Que la especificidad del Tercer Ciclo de la EGB requiere revisión y reformulación de su diseño curricular;

Que los cambios deberán darse en forma gradual teniendo en cuenta la unidad del sistema, su estructura y posibilidades y respetando derechos adquiridos;

Que la RESOLUCIÓN N° 1045/05, determina una conducción propia para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica bajo la denominación Educación Secundaria Básica (ESB);

Que la mencionada Resolución establece que el Consejo General de Cultura y Educación, analizará y proyectará las modificaciones necesarias en el diseño curricular de la Educación Secundaria Básica;

Que durante el año 2005 se inició el Proceso de Construcción Curricular de la ESB, en el que a través de distintas instancias participaron inspectores, directores, docentes, alumnos y padres, evaluando el Diseño Curricular vigente para el Tercer Ciclo de la EGB, analizando y proponiendo estrategias para definir y fortalecer la especificidad de la gestión y organización institucional y la calidad de los aprendizajes;

Que como corolario de las acciones concretadas en el Proceso de Construcción Curricular de la ESB durante 2005, se elaboró un prediseño curricular, cuya implementación se realiza y monitorea en setenta y cinco escuelas seleccionadas de ESB, en 2006;

Que como producto de las tensiones relevadas en el monitoreo y las asistencias técnicas, las elaboraciones de expertos, lectores expertos y escritores del diseño, se modificó el prediseño, dando lugar a un texto curricular capaz de hacer frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI;

Que el Proceso de Construcción Curricular, de carácter progresivo, ha consolidado definiciones relativas al 7° año de la ESB;

Que entre las tareas en desarrollo se encuentra la propuesta definitiva correspondiente a la materia Construcción Ciudadana, cuya versión preliminar será evaluada durante el ciclo lectivo de 2007;

Que este Diseño Curricular para 7º año de la ESB constituye una nueva propuesta pedagógica para la educación de los púberes, adolescentes y jóvenes bonaerenses, mediante la cual se propende a una mejor formación que garantice la terminalidad de la escuela secundaria y a un egreso en condiciones de continuar estudios en el nivel superior, de ser ciudadanos plenamente capaces de ejercer derechos y deberes y de ingresar en el mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral, cuestiones planteadas por la comunidad educativa en la Consulta realizada con motivo del debate de los lineamientos para una nueva Ley de Educación de carácter Nacional;

Corresponde al Expediente N° 5801-1.533.802/06.

Que este diseño se enmarca en una nueva propuesta para el sistema educativo provincial, la cual implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria, que tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses, para lo cual resulta indispensable realizar renovar la propuesta de enseñanza, planteos también presentes en la mencionada Consulta;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Diseños Curriculares y la Comisión de Asuntos Legales en Sesión de fecha 31-VIII-06 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 33º Inc. u) de la Ley N° 11612, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello,

**La Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires resuelve:**

**Artículo 1º:** Aprobar el Diseño Curricular correspondiente al 7º Año de la Educación Secundaria Básica (1º Año de la Educación Secundaria), para ser implementado a partir del ciclo lectivo de 2007, con el Marco General para la Educación Secundaria Básica que obra como Anexo I con 6 (seis) fojas y forma parte de la presente RESOLUCION.

**Artículo 2º:** Aprobar la Estructura Curricular y el Mapa Curricular del Plan de Estudios que obran como Anexo II, de 2 (dos) fojas, el cual forma parte de la presente RESOLUCIÓN.

**Artículo 3º:** Aprobar las materias, expectativas de logros, contenidos, orientaciones didácticas y orientaciones para la evaluación del Diseño Curricular correspondiente al 7º Año de la Educación Secundaria Básica que como Anexos III con 17 (diecisiete) fojas, IV con 14 (catorce) fojas, V con 22 (veintidós) fojas, VI con 12 (doce) fojas, VII con 9 (nueve) fojas, VIII con 13 (trece) fojas y IX con 22 (veintidós) fojas forman parte de la presente RESOLUCIÓN.

**Artículo 4º:** Determinar que las expectativas de logros, contenidos, orientaciones didácticas y orientaciones para la evaluación de la materia Construcción Ciudadana se desarrollarán durante 2007 en su versión preliminar y se formalizarán mediante una norma específica para su aplicación generalizada en el ciclo lectivo de 2008.

**Artículo 5º:** Dejar sin efecto la parte pertinente de las RESOLUCIONES N°13227/99 y N° 13269/99, y toda otra norma en cuanto se oponga a la presente, a partir del ciclo lectivo de 2007.

**Artículo 6º:** La presente RESOLUCIÓN será refrendada por la Vicepresidencia 1ª del Consejo General de Cultura y Educación y la Subsecretaría de Educación.

**Artículo 7º:** Registrar esta RESOLUCIÓN que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación, a la Subsecretaría Administrativa, a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal, a la Dirección Provincial de Enseñanza, a la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada y a la Dirección Centro de Documentación e Información Educativa. Cumplido, archivar.

**Resolución N° 3233/06**

## MARCO GENERAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA

### INTRODUCCIÓN

A diez años de la implementación de la Transformación del Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires y frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales.

Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos púberes, adolescentes y jóvenes, y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses, para lo cual resulta indispensable realizar una nueva propuesta de enseñanza.

De esta manera, la Educación Secundaria se organiza en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Educación Polimodal.

### La Educación Secundaria del Sistema Educativo Provincial

Históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras "clases dirigentes". Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos/as que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. A lo largo de la historia, al bachillerato clásico se fueron sumando distintas modalidades: escuelas de comercio, industriales, técnicas que otorgaban distintos títulos según la orientación. Creaciones de orientaciones y modalidades de organización y propuestas de reformas signaron la enseñanza media (o secundaria), a lo que se sumó siempre la tensión por el reconocimiento social y la validez de los títulos que otorgaba: desde las Escuelas Normales y la preparación de las maestras normales, hasta las escuelas técnicas y los conflictos para el ingreso a la Universidad.

No obstante, a medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la Provincia de Buenos Aires, se fueron expandiendo, y la escuela primaria se convirtió en la escuela para todos, la secundaria sintió la presión de la población por ocupar un lugar en sus aulas. De esta manera, la función selectiva y preparatoria con la que había nacido la escuela secundaria se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos y por la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional.

A la preparación para los estudios superiores se sumaron la necesidad de formar para el trabajo (objetivos que se plasmaron en las escuelas de comercio, industriales y más tarde las escuelas técnicas) y la formación integral de los ciudadanos, que se plasmó en los distintos diseños curriculares humanistas y enciclopedistas, con la definición de materias que atravesaron todas las modalidades de escuela media (lengua, literatura, historia, geografía y educación cívica o educación moral, formación ética y ciudadana según la época, entre otras) y que se convirtieron en conocimientos considerados indispensables a ser transmitidos por la escuela.

Sin embargo, no fue hasta la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) que el nivel medio (o secundario) contó con una ley orgánica para organizar el conjunto del nivel. En dicha ley, las viejas modalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando como segunda enseñanza los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la vieja estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica. En la Provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, el 1ero y el 2do año de la ex escuela secundaria se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada.

Cabe destacar que el cambio operado por la reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación obedecía, en gran parte, al momento histórico que marcaba la necesidad de extender una educación común básica y obligatoria para todos los alumnos y las alumnas. No obstante, dicha reestructuración ligó la exigencia de ampliar la base común de conocimientos y experiencias a la modificación del sistema educativo en el cual la escuela secundaria quedó desdibujada y, por lo tanto, a los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, vinculados a la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria.

Comenzado el siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entiende que es preciso reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para lo cual es preciso estructurar una nueva secundaria.

La nueva secundaria recoge los mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la Provincia, el país, la región y el mundo.

La nueva secundaria cumple con la prolongación de la educación general básica y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales y etarias del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema. Esta nueva estructura tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión para que todos los jóvenes y las jóvenes de la provincia terminen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y herramientas necesarias para completar los estudios secundarios y continuar en la educación superior.

Para ello se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

En consecuencia, la Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo.

### **Adquirir saberes para continuar los estudios**

Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria Básica y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo provincial y nacional mediante

una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo.

La selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de conocimientos, experiencias y saberes que forman parte de la cultura. Atendiendo a la necesidad de contar con un repertorio posible de ser enseñado en la escuela, la propuesta curricular que se presenta se dirige no sólo a que los alumnos/as adquieran esos saberes, sino que además puedan reconocerlos como aquellos conocimientos necesarios, pero a la vez precarios, inestables y siempre cambiantes, producto del constante movimiento de la ciencia, las artes y la filosofía, al que tienen el derecho fundamental de acceder como sujetos sociales.

A su vez, la profundización y sistematización de estos conocimientos a lo largo de la escolaridad secundaria permitirán a los alumnos/as introducirse en el estudio sistemático de determinados campos del saber que sienten las bases para garantizar la continuidad de sus estudios y para ser sujetos de transformación social.

El plantear como finalidad la continuidad de los estudios en el nivel superior no tiene por única intención el éxito en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en los siguientes niveles educativos del sistema. Las experiencias pedagógicas potentes y profundas en el acceso al conocimiento de las artes, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimiento permiten realizar mejores elecciones en el momento de decidir qué seguir estudiando.

### **Fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas**

Partiendo del reconocimiento de los alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad.

El trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones debe ser el centro de acción de la escuela por lo cual enseñar y aprender los Derechos y Deberes es condición necesaria pero no suficiente para ser ciudadano. En una sociedad compleja, signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a la posibilidad de ejercer sus derechos, aunque esto constituye parte fundamental de su construcción. Se es ciudadano aún en las situaciones en las que el ejercicio de los derechos se ve coartado total o parcialmente, y es justamente porque es ciudadano por lo que se debe ser reconocido como parte integrante de la sociedad. A partir de ello deben considerarse las prácticas culturales de los diversos grupos, entendiendo que el sólo reconocimiento de la diversidad y la diferencia no permite avanzar en la interculturalidad: para ello es necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales.

### **Vincular la escuela con el mundo del trabajo**

Gran parte de los adolescentes y las adolescentes que asisten a las escuelas de la Provincia trabajan o han trabajado debido a las necesidades y carencias familiares a las que deben hacer frente. Sin embargo, y a pesar de su temprana incorporación al mundo productivo, las jóvenes y los jóvenes son objeto de discriminaciones y abusos en los ámbitos del trabajo justamente por su condición en los jóvenes considerados "inexpertos", por ser menores de edad y no estar contemplados en los derechos laborales y por realizar, en la mayoría de los casos, las tareas que los adultos no quieren realizar.

No obstante, se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo sino la de brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual, y el lugar que ellos pueden y deben ocupar y

transformar. Esto implica incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita a los alumnos/as reconocer, problematizar y cuestionar el mundo productivo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve.

Asimismo, y en concordancia con la formación de ciudadanos y la inclusión de las prácticas juveniles, es preciso reconocer los saberes del trabajo que portan los jóvenes y adolescentes para potenciar los saberes socialmente productivos que ya poseen.

El trabajo, en este sentido, debe dejar de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria y convertirse en un concepto estructurante de la nueva Educación Secundaria provincial para que "trabajar o estudiar" no se transformen en decisiones excluyentes. Los jóvenes y las jóvenes bonaerenses tienen que contar con un tránsito formativo que les permita conocer, problematizar y profundizar los conocimientos para tomar decisiones futuras sobre la continuidad de estudios y su inserción en el mundo productivo.

En función de avanzar en la construcción de la nueva secundaria del sistema educativo provincial se ha elaborado una nueva propuesta de enseñanza que se plasma en el presente Diseño Curricular. Se espera que el mismo actúe como un instrumento de acción para los docentes, directivos y para las diversas instancias de asesoramiento y supervisión de las escuelas, y se constituya en un documento público para alumnos/as y padres respecto de las definiciones educativas del nivel.

El currículum que aquí se presenta constituye, por otro lado, un programa de acción para los próximos años que, en un lapso no mayor a cinco años, deberá evaluarse, ajustarse y modificarse.

## FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. En este Diseño Curricular se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente currículum están anclados en una determinada concepción de lo educativo.

En este Diseño Curricular se parte de concebir al *Currículum* como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba; 2002). Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada.

Asimismo, esta concepción abarca no sólo la prescripción que se realiza en el documento curricular sino que incorpora las prácticas concretas de todos los actores educativos vinculados a través de las distintas instancias del sistema.

No obstante, el documento curricular reviste un carácter fundamental en tanto propuesta de trabajo que requiere de cambios en las prácticas institucionales y por lo tanto constituye un desafío a futuro, una apuesta a transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los alumnos/as de las escuelas.

Dicha síntesis cultural ha sido conceptualizada para este Diseño Curricular en algunos elementos que se articulan entre sí, originando el contorno dentro del cual se inscriben las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza.

La trama conceptual que aquí se presenta responde a la necesidad de elaborar una propuesta para la educación de jóvenes, por lo que compromete a sujetos en interacción y los productos de estos vínculos e intercambios. Por otra parte, significa contextualizarlo en la vastedad del territorio bonaerense y, al mismo tiempo, en la institución escolar.

En este sentido, definir un currículum para los jóvenes bonaerenses implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que reconozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

Por ende, una de las concepciones que fundamentan este tránsito educativo es la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

La *ciudadanía* se sitúa de este modo como un concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo se recuperan las prácticas cotidianas como prácticas juveniles, prácticas pedagógicas, escolares y/o institucionales que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones.

En ocasiones en la escuela se ha trabajado desde una representación del ciudadano "aislado", fuera de otras determinaciones más allá de las propias capacidades, una representación de ciudadano que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende sin atravesamientos de poder ni resistencias. Es la ilusión de sujetos que únicamente necesitan "aprender a ser ciudadanos", para que les esté garantizado el ejercicio de su ciudadanía. Por otro lado, desde esta perspectiva también se refuerza la idea de que es principalmente en su tránsito por la escuela donde los niños y jóvenes se "transforman en ciudadanos" cuando la sociedad se sostiene en muchas otras instituciones que deben integrarse en la construcción de ciudadanía.

Resignificar estas concepciones implica desandar esta definición estática de la ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Trabajar con y desde la ciudadanía activa implica, en consecuencia, centrarse en un segundo concepto central en la presente propuesta.

La ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas son entonces prácticas que ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones. Desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, la noción de *interculturalidad* se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales.

La interculturalidad es, como señala Canadell, ante todo, una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. Toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo. Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad (Canadell; 2001). Por ello, una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia. Así, decimos que la interculturalidad consiste en *entrar en otra experiencia del mundo*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> DGCyE, Dirección de Primaria Básica, Subdirección Planes, Programas y Proyectos, Consideraciones acerca de la interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación de la Provincia. La Plata, DGCyE, 2006.

Cada cultura pregunta y responde desde su contexto y desde su sensibilidad, construyendo un ámbito de significación propio.

La interculturalidad implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo. La actitud intercultural en la educación consiste pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa, adoptar como categoría básica del conocimiento *la relación*.<sup>2</sup>

La escuela trabaja como una institución social con voluntad inclusora e integradora, y con capacidad para albergar proyectos de futuro, aún en los contextos más críticos. Las diversas experiencias educativas desarrolladas en la provincia intentan hallar códigos y significados que encuentren nuevos sentidos a su tarea.

La *interculturalidad* como concepción y posicionamiento en este Diseño Curricular significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre *los otros* en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar.

La primera premisa es: somos y nos constituimos en "sujetos en relación con otros".

En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto y cada institución, crea la imagen de esos *otros* con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos.

La visión de y sobre *los otros* define los principales objetivos y contenidos de la escuela, define la enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia, genera diversas prácticas educativas, según lo que se considere que es la misión o finalidad de la escuela, y por ende, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y en este caso, cómo solucionarlo.<sup>3</sup>

Las diferentes representaciones de y sobre *los otros* producen respuestas institucionales. Por ejemplo, la asimilación de *los otros* como uniformización u homogenización ha sido una de las respuestas históricas que el sistema educativo ha dado a la diversidad. La asimilación del diferente y no la aceptación de la diferencia ha traído como consecuencia la anulación, la negativización o la invisibilidad de otras prácticas culturales, saberes y experiencias para la imposición de aquello que se considera mejor o ha logrado instalarse como legítimo.

Otra visión estereotipante es aquella que lee las desigualdades sociales y económicas como diversidades culturales, confundiendo diversidad con desigualdad. Emparentar "diversidad" con "desigualdad" legitima la reproducción de la exclusión y sus consecuencias didácticas se manifiestan, entre otras formas, en el tratamiento diferenciado de los contenidos curriculares. Separar diversidad y desigualdad implica un acto de reconocimiento de que existen prácticas que no son producto de la diversidad de los grupos, sino consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, y que dichas desigualdades no sólo no ameritan un tratamiento diferenciado de los contenidos, sino que implican como decisión fundamental concebir que todos y todas tienen el derecho al acceso, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que transmite la escuela.

En este sentido se cuestionan la idea de "tolerancia" porque implicaría aceptar y compartir con los otros "diferentes", "diversos", siempre y cuando nadie cambie de lugar, y la idea de "riesgo educativo", que define el lugar recortado de esos otros que son tolerados. Por lo tanto, las condiciones en las que se producen los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje se ven afectados para todos los alumnos/as y no sólo los que están supuestamente en riesgo, los que son "tolerados".

Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos/as, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 13.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 13.

La escuela es uno de los espacios públicos en los que se realizan políticas de reconocimiento. La escuela constituye ese lugar de encuentro intercultural y esto implica:

- generar experiencias de integración e intercambio;
- definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares;
- valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes;
- reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros;
- capitalizar la presencia de la diversidad cultural en toda situación educativa y no sólo en algunos grupos y no en otros.;
- crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa.

Dichos enunciados acerca de las prácticas escolares, la ciudadanía y la interculturalidad implican reconocer a los *sujetos sociales* como otro de los conceptos estructurantes para la presente propuesta curricular y en particular, reconocer que las prácticas escolares son prácticas que ponen en relación a personas adultas, jóvenes y adolescentes en sus condiciones de docentes y alumnos/as respectivamente.

A lo largo del presente apartado se ha hecho mención a las particularidades que asumen las prácticas culturales refiriéndose particularmente a los jóvenes. Sin embargo, es preciso recomponer dichos enunciados para dar cuenta de ciertos aspectos fundamentales del Diseño Curricular. En primer lugar, los sujetos sólo pueden intervenir activamente en una relación comunicativa si los otros los reconocen como "portadores" de cultura, de valores, de hábitos y saberes que son necesarios confrontar con otro grupo de valores y hábitos como es el que se plantea en la escuela. En este sentido en la escuela las relaciones comunicativas, por excelencia, son la de enseñanza y la de aprendizaje.

A lo largo de la historia de la educación se han forjado representaciones e imaginarios acerca de los jóvenes y sus prácticas y específicamente de los adolescentes como alumnos/as de la escuela. En estos imaginarios pueden reconocerse ciertas concepciones que provocan consecuencias en dichos procesos comunicativos.

Así, concebir a los adolescentes como un grupo homogéneo que comparte ciertas características generales propias de su edad acarreó prácticas de selección y discriminación hacia aquellos sujetos que no se comportaban según lo esperado. La idea de la existencia de sujetos "diferentes" en la escuela casi siempre fue considerada en términos negativos: la diferencia era respecto al "modelo ideal" de adolescente, joven y alumno/a.

Por otra parte, estos "modelos ideales" fueron y son siempre considerados desde un determinado punto de vista: el de los adultos, y esto implica entonces que las diferencias respecto del "ser joven" se establecen tomando como punto comparativo al adulto al cual se lo concibe como la forma más acabada de ser sujeto. Por lo tanto, los adolescentes y jóvenes sólo son interpelados desde lo que les falta para ser adultos: falta de madurez, falta de hábitos, falta de cultura, entre otras posibles.

Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes y adolescentes expresan cada vez con más fuerza, y en muchos casos con violencia, que no están vacíos: tienen hábitos, tienen prácticas culturales, tienen valores, aunque no sean los que se sostienen en la escuela; y sus expresiones son resistentes y dadoras de identidad al punto de resistir a la imposición de los otros, y a lo que propone la escuela. En este sentido, la escuela sólo le exige al joven su ubicación de alumno/a y no como joven y adolescente.

No obstante, los estudios de juventud, con relación a la escuela media, muestran que para la mayoría de los jóvenes la escuela es un lugar importante, está muy presente en sus vidas y tiene varios sentidos. Allí se practica no sólo la relación con los pares generacionales, sino entre los géneros y con otras generaciones, clases y etnias.

A su vez, la escuela es la institución que porta el mandato de transmitir a las nuevas generaciones los modelos previos, y no sólo los previos recientes, sino los de hace largo tiempo: se enseña el conocimiento acumulado socialmente, es decir, lo producido por otras generaciones, lo que implica poner en tensión a las generaciones que se relacionan en su ámbito.

La escuela es una institución de relaciones intergeneracionales y les corresponde a los adultos tomar la responsabilidad de la transmisión en su función de docentes, función para lo cual es necesario sostener la ley, mostrando cómo se conoce, a qué normas estamos sometidos y de qué manera intervenimos en ellas como sujetos sociales; ser modelo de identificación. Esto es posible sólo si se descubren los saberes y los no saberes del docente, su placer por el conocimiento; y permitir a los otros fortalecer su identidad, construir nuevos lazos sociales y afianzar los vínculos afectivos. Sólo la convicción del valor social y cultural con que el docente invierte los conocimientos que transmite transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sin sentido en un sentido: la presente propuesta curricular se propone enseñar aquello a lo cual no podrían acceder de otra manera. Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética.

### SOBRE EL LENGUAJE Y EL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA

La forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo es el *lenguaje*. El lenguaje expresa la propia cultura, la representación que se tiene del mundo (la propia cosmovisión). En este sentido la manera de "ver" el mundo es la manera de *pensarlo y expresarlo*.

Y así como el lenguaje muestra o representa el mundo compartido también muestra el otro lado. El mundo inaccesible, el del lenguaje que no se entiende.

La escuela incluye sujetos alumnos/as, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, lenguajes propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con el resto.

Entre dichos lenguajes, el lenguaje de los que enseñan es el acceso al *conocimiento* de los que aprenden. Es en este sentido que la enseñanza debe provocar pensamiento porque porta un lenguaje que posibilita o interrumpe la interacción de los sujetos con los conocimientos, con los saberes, con las otras culturas, los otros mundos.

La escuela organiza la experiencia pedagógica a través de materias que recortan un conjunto de conocimientos que provienen de distintos campos: las ciencias, las artes, la educación física, la lengua nacional y las extranjeras. Y estos campos son modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales. Las artes, la ciencia y la filosofía, entre otros, pueden de esta manera concebirse como lenguajes a través de los cuales se fortalecen las identidades.

Sin embargo, estos conocimientos que la escuela decide transmitir, enseñar, legar a las nuevas generaciones requieren de una tarea específica para su transmisión sistemática, para lograr la apropiación de todos y todas las alumnas que concurren a la escuela: esa tarea es la enseñanza.

En este sentido el lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento.

Cuando el lenguaje de la enseñanza no se entiende se traza una línea que marca el adentro y el afuera, el "nosotros" y el "los otros".

Cuando el lenguaje de la enseñanza no tiene por intención provocar pensamiento, el acceso a los saberes se ve cercenado a aquellos que comparten ese lenguaje y los que quedan afuera se transforman en los diversos, en los que por hablar otros lenguajes no comprenden el de la escuela y muchas veces "fracasan".

Las diferencias de lenguajes están íntimamente ligadas a las diferencias culturales, pero las diferencias lingüísticas y culturales no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural para asegurarse el éxito escolar de todos los sujetos.

*La "formación escolar" –la que la Escuela pretende dar, la que se puede adquirir en ella– debe hacer entrar a las jóvenes generaciones en las obras de que se compone la sociedad. (Chevallard, 1996).*

*La creación de saberes es, casi siempre, cosa de unos pocos. Y la transposición de saberes es cosa de una sociedad, y no es una simple transferencia –como se hace con las mercancías– sino, cada vez, nueva creación. El aggiornamento de la Escuela requiere una movilización formidable de energías y competencias: por parte de los maestros, políticos, "sabios", didácticos, y también por parte de la gente que debe reunirse bajo un lema esencial: Saberes para la Escuela. (Chevallard, 1996).*

En ese sentido, la historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, en nuestro país tuvo como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.

La negación de las diferencias buscaba la nacionalidad, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la "cultura nacional"; poblar, todas cuestiones que formaban parte del proyecto político de la generación del '80. En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica.

De la misma manera el reconocimiento de las diferencias no siempre estuvo ligado a la justicia social. La historia y las condiciones socioculturales contextualizan las diferentes intencionalidades que, con respecto a la diversidad, la desigualdad y la diferencia, han tenido las sociedades humanas.

En este Diseño Curricular se define un recorte de saberes que permite a los docentes producir y comunicar ideas, pensamientos y experiencias para que los jóvenes también alcancen este tipo de producción y puedan expresarlo en la escuela.

Dicho recorte de saberes y conocimientos realizados en este Diseño Curricular como síntesis cultural, como se mencionara anteriormente, se encuentra a su vez en tensión. Tensión entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela, y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión puede expresarse como una tensión entre la *igualdad* de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la *heterogeneidad* de sujetos y grupos sociales y culturales y, a su vez, como tensión intergeneracional.

En el acápite siguiente se desarrollan las bases para el currículo de la ESB y en una etapa próxima se hará respecto al Polimodal. Es preciso dejar claro que esta división de la Escuela Secundaria en dos ciclos responde a la centralidad que se le otorga a los sujetos, los alumnos/as, antes que a aspectos meramente técnicos. La Escuela Secundaria está dividida en dos ciclos porque recibe niños que ingresan a la adolescencia y devuelve a la sociedad, seis años después, ciudadanos que deberán ejercer plenamente sus deberes y derechos. En el ingreso y en el egreso es necesario respetar rituales, sentimientos, representaciones de los adolescentes y jóvenes. Durante el transcurso de la ESB y Polimodal se garantiza la continuidad curricular, a la vez que la diferenciación relativa de los objetivos de cada uno.

## LA ORGANIZACIÓN TÉCNICA DEL DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESB

El Diseño Curricular de Secundaria Básica se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas de la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto a la función de los nuevos saberes en la búsqueda de su identidad juvenil. En ese marco, atender los problemas de la exclusión y el fracaso es la preocupación central y objetivo prioritario. Esto implica dar cuenta, tanto en el enfoque de enseñanza como en los contenidos (su selección y enunciación), de aquello que debe suceder, de qué manera se va a utilizar lo que los adolescentes ya saben, aún cuando no sea lo esperable para un alumno/a que ingresa a 1° año (7° ESB), y el tipo de prácticas de enseñanza y evaluación que vayan en dirección al cumplimiento de la inclusión en una propuesta educativa exigente.

Hacer un diagnóstico de lo que no saben y confirmar o proponer sólo los cortes y rupturas que implican entrar a la ESB puede dar lugar a la ubicación de los alumnos/as en el lugar del fracaso si el diagnóstico es sólo dar cuenta de lo que no pueden. Trabajar desde lo que se sabe, y no desde lo que se

ignora, propone una enseñanza que articule los saberes de los sujetos con los conocimientos y saberes que el diseño curricular prescribe como mínimos, pero no como límite.

Por su parte, la dimensión normativa del diseño curricular tiene valor de compromiso como lugar en donde se prescribe lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo para garantizar los propósitos del ciclo y por lo tanto es el lugar al que debe volverse para controlar, garantizar, evaluar si se está cumpliendo y para realizar los ajustes necesarios para optimizar su implementación. El diseño curricular tiene valor de ley.

Este mismo compromiso y esta legalidad deben portar también su naturaleza efímera. La validez y la pertinencia científica, también la social, exigen que se le ponga límite a la vigencia del diseño. Los alumnos/as merecen acceder a una cultura siempre actualizada. En este caso se ha decidido que esta vigencia se ajuste y se renueve cada cinco años porque se espera que en ese lapso la propuesta sea superada porque los alumnos/as sepan más y mejores cosas que entonces permitan o exijan la modificación del diseño y porque acontezcan otras cuestiones en los campos del saber y de la cultura. Para ello, la DGCE aborda el mejoramiento de la calidad de la Educación Primaria Básica.

En otros términos, el Diseño Curricular es una propuesta de trabajo a futuro que prescribe un horizonte de llegada, no de partida, para lo cual es imprescindible realizar revisiones constantes en las prácticas institucionales de directores/as y docentes, en las prácticas de supervisión y de asesoramiento y en la conducción del sistema en el nivel central.

### Principales criterios técnicos

- Las decisiones técnicas sobre el diseño surgen de la tensión entre lo relevado en la consulta que produjera el Pre Diseño Curricular, el monitoreo y la asistencia técnica de la implementación del Pre Diseño Curricular, y las elaboraciones de expertos, lectores expertos y escritores del diseño. A partir de lo cual se producen tensiones entre lo que demanda cada uno de estos actores: qué se escribe, qué no se escribe, cuáles son los criterios correctos o deseables desde la disciplina a enseñar, desde su didáctica, qué prácticas docentes caracterizan la enseñanza en el nivel educativo, cuál es el alejamiento que produce la lectura de "marcas de innovación" en el texto curricular son preguntas que atraviesan el proceso de producción curricular.
- Las conceptualizaciones y los paradigmas, que en diseños anteriores constituían los ejes transversales, se presentan ahora como fundamentos para orientar los componentes que constituyen el diseño curricular. Son las líneas de pensamiento que comprometen la concepción de educación en su conjunto y que se encuentran en la orientación, el enfoque y la selección de los contenidos de cada una de las materias que componen el currículum.
- Las materias que componen el currículum de ESB están organizadas en disciplinas escolares. Esto quiere decir que son definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan, se prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela. Por fuera de este ámbito dicho recorte, dicha selección y organización, no existiría.
- Para algunas materias la denominación coincide con la denominación de una ciencia, de una disciplina científica como Matemática. En otras, las denominaciones no responden a ninguna denominación vinculada a la ciencia sino a algún ámbito o campo de conocimiento como Educación Física, Educación Artística, e Inglés. En el caso de Prácticas del Lenguaje se parte de la lengua como ámbito o campo de conocimientos pero se lo denomina a partir del enfoque para su enseñanza, es decir, el nombre de la materia responde a su organización escolar. En otras, la denominación corresponde a un agrupamiento a partir de cierta relación entre algunas ciencias o disciplinas como son los casos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, utilizadas con fines organizacionales, no epistemológicos.
- La denominación *área* o *disciplina* no se considera para este Diseño Curricular, ya que la denominación disciplinar responde a motivos epistemológicos y la areal a motivos organizacionales y por lo tanto no constituyen una tensión real sobre la cual sea preciso tomar una decisión técnico-curricular. En ambos casos se trata de *materias* (asignaturas) que expresan, a partir de su denominación, el recorte temático para su enseñanza realizado de la disciplina o las disciplinas que las componen.

- Al interior de cada materia aparecen diferentes componentes organizadores de contenidos.

Los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos con criterios que se explicitan y que se vinculan con el enfoque que para la enseñanza se ha definido para cada materia.

Los núcleos temáticos aparecen como sintetizadores de grupos de contenidos que guardan relación entre sí.

- Para cada materia se definió una organización específica de acuerdo al recorte temático en vinculación con la orientación didáctica de manera tal que la definición de contenidos no sería la misma si se modificara el enfoque de la enseñanza. Como consecuencia de tal imbricación cada materia definió su estructura, diferente de las otras ya que, desde este criterio, no podría homogeneizarse la manera de diseñar cada tránsito educativo.
- A nivel nacional se define como *estructura curricular básica* una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Cabe señalarse que dicha estructura no agota el diseño sino que organiza parte del plan de estudios.
- Como *estructura curricular básica* de este diseño se decidieron algunas "categorías de organización" en común para todas las materias, pero que no comprometen ni ejercen influencia para la definición de su estructura interna. Dichas categorías son:
  - La enseñanza de la materia en la Educación Secundaria Básica.
  - Propósitos de la materia para la Secundaria Básica.
  - Expectativas de logro de la materia para 1° año.
  - Estructura de organización de los contenidos.
  - Orientaciones didácticas.
  - Orientaciones para la evaluación.
- Los propósitos para el ciclo describen el alcance de los ejes de trabajo que define cada materia para el final de este tránsito educativo.
- Las expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje. En este diseño se definen para 1° año (7° ESB) y por materia. Describen lo que debe aprender cada alumno/a alcanzando niveles de definición específicos, de manera tal que se vinculen claramente con los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en cada materia.
- La vinculación entre los *contenidos* y las *orientaciones didácticas* se define a partir de conceptualizar que la manera de enunciar los primeros condiciona lo segundo. Es decir, el modo en que se presentan los contenidos da cuenta de cómo deben ser enseñados. De esta manera se ha buscado especificar el trabajo que se espera con cada bloque de contenidos para lo cual se ha decidido incluir ejemplos y propuestas.
- La separación de las *orientaciones para la evaluación* de las *orientaciones didácticas* tiene por intención alcanzar precisión con respecto a la relación entre los alcances obtenidos por los alumnos/as durante el proceso de aprendizaje y los alcances de las propuestas realizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza.
- Las decisiones que se tomaron para el diseño de cada materia, en cuanto a cada uno de sus componentes, especialmente para con los ejes, los núcleos temáticos y los contenidos se confrontan con el tiempo teórico disponible para la enseñanza que se obtiene de la multiplicación de las horas semanales de cada materia por el total de semanas en nueve meses de clases. Dicha carga horaria total ideal/formal funcionó como otro parámetro de ajuste "cuali-cuantitativo" de la organización curricular de cada materia.
- El currículum diseñado se define como *prescriptivo, paradigmático y relacional*.

*Prescriptivo* porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.

*Paradigmático* porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y direccionan las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitivas para la propuesta educativa del nivel.

*Relacional* porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí.

## MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS

MATERIA	ESTRUCTURA DE CONTENIDOS				
	EJES TEMÁTICOS	CONCEPTOS ORGANIZADORES			
CIENCIAS NATURALES	Los materiales y sus transformaciones	Interacción	Sistema	Cambio	
	Energía, cambio y movimiento				
	La interacción y la diversidad en los sistemas biológicos				
	La Tierra y el Universo				
CIENCIAS SOCIALES	UNIDADES DE CONTENIDOS	CONCEPTOS ESTRUCTURANTES			
	U. I – Muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humanas	Naturaleza / cultura Espacio / tiempo Trabajo y sujetos sociales	Similitud / diferencia - continuidad / cambio - conflicto / acuerdo - conflictos de valores y creencias - interrelación / comunicación - identidad / alteridad	CONCEPTOS TRANSDISCIPLINARES	
	U. II – Pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales				
	U. III – Entre mundos la experiencia de construcción del Occidente				
EDUCACIÓN ARTÍSTICA - DANZA - MÚSICA - PLÁSTICA - TEATRO	EJES	NÚCLEOS TEMÁTICOS POR DISCIPLINA			
	Lenguaje	DANZA	MÚSICA	PLÁSTICA – VISUAL	
	Producción	El cuerpo con relación a su registro consciente. El cuerpo con relación al espacio, al tiempo, las calidades del movimiento y la comunicación.	Los materiales del Lenguaje Musical. La organización del Lenguaje Musical.	El Espacio Plástico Bidimensional. La Forma Bidimensional. El Color. La Composición.	
	Recepción				TEATRO
	Contexto sociocultural				

EJES		NÚCLEOS
EDUCACIÓN FÍSICA	Corporeidad y motricidad	Constitución corporal. Conciencia corporal. Habilidades motrices.
	Corporeidad y sociomotricidad	La construcción del juego deportivo y el deporte escolar. Comunicación corporal.
	Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente	La conciencia ecológica. La vida cotidiana en ámbitos naturales. Las acciones motrices en la naturaleza.
INGLÉS	DIMENSIÓN CONTEXTUAL	
	DIMENSIÓN TEXTUAL	
	Situaciones comunicativas	Aspecto Gramatical
MATEMÁTICA	EJES	
	Geometría y magnitudes	Cuerpos. Figuras regulares. Lugar geométrico. Medida. Perímetro. Área. Volumen.
	Números y operaciones	Operaciones con números naturales. Divisibilidad. Números racionales positivos.
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	Introducción al Álgebra y al estudio de las Funciones	Lectura, interpretación y construcción de gráficos y tablas. Proporcionalidad. Introducción al trabajo algebraico.
	Probabilidad y estadística	Fenómenos y experimentos aleatorios. Estadística y probabilidad.
	PRÁCTICAS DEL LENGUAJE INVOLUCRADAS	
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura	Leer literatura
	Prácticas del Lenguaje en el ámbito del estudio	Registrar, posicionarse críticamente y organizar información para construir el conocimiento
	Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana	Interactuar críticamente con los medios masivos de comunicación
		Interactuar críticamente con las instituciones

## ESTRUCTURA CURRICULAR

1° AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (7° ESB)	
CIENCIAS NATURALES	4 módulos semanales
CIENCIAS SOCIALES	4 módulos semanales
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	2 módulos semanales
EDUCACIÓN FÍSICA	2 módulos semanales
INGLÉS	2 módulos semanales
MATEMÁTICA	4 módulos semanales
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	4 módulos semanales
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	2 módulos semanales
CANTIDAD: 8 MATERIAS	Cantidad de módulos semanales: 24