

**INCLUSIÓN EDUCATIVA UN CAMINO PARA ALCANZAR LA JUSTICIA
EDUCATIVA: UN ANÁLISIS DESDE LA VOZ DE LOS DIRECTIVOS DEL
PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL DEL NIVEL SECUNDARIO EN LA
PROVINCIA DE CÓRDOBA**

Autor/es: BLANAS, Georgia

Dirección electrónica de referencia: georgiablanas@hotmail.com

Institución de procedencia: Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación, Unidad Asociada a CONICET Proyecto de Educación Secundaria
Director Horacio A. Ferreyra

Eje temático: Los actores de la educación inclusiva

Campo metodológico: investigación

Palabras clave: Director, Proyecto Curricular Institucional, Adhesión, Inclusión, Justicia curricular

Resumen

El curriculum prescripto por el Estado ejerce en las institucionales educativas un tipo de fuerza multidimensional: define objetivos, contenidos y estrategias; organiza planificaciones y se materializa en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este trabajo, se reconoce al El Director como responsable del Gobierno de la Escuela .Gobierno que lo habilitado para crear, desarrollar, sostener e implementar los principios de la inclusión, la justicia, la igualdad, bajo un marco de responsabilidad política, velando para que los mismos se puedan alcanzar mediante la formulación, implementación, seguimiento y evaluación del Proyecto Curricular Institucional (PCI) o, por el contrario se limita a reproducir (copiar) lo prescripto.

A efectos de la investigación se intenta a través de entrevistas a directivos de escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba recuperar su voz, para indagar cómo a través del Proyecto Curricular Institucional (PCI), promueven la Inclusión

y Justicia Curricular y si en el ejercicio de su rol logran construir la adhesión del colectivo escolar con estos principios.

1.- Introducción

A nadie escapa que estamos inmersos en todos los órdenes y dimensiones en tiempos complejos dominados por el cambio, a nivel nacional e internacional. Cierto es que muchas preguntas surgen buscando respuesta hacia donde van esos cambios, pero, no hay futuro escrito, la pregunta que nos cabe hacer es *para qué educamos*, pregunta que estuvo ausente durante el imperio del capitalismo de mercado, aunque paradójicamente hubo una sobreabundancia de preguntas dirigidas a responder *cómo educamos*.

Sabido es que nuestros sistemas educativos públicos, gratuitos, obligatorios, laicos se formularon para lograr la adhesión a la Nación. En la segunda mitad del siglo XX, esto se modificó: el sentido era formar recursos humanos para el desarrollo económico y social, siendo así la educación la responsable de formar esos recursos.

La década de los 90 del siglo XX se caracteriza por ser un periodo dominado por la pérdida de sentido, el cual rompe con la cultura del pasado y, el futuro aparece amenazante e, incierto y en consecuencia todo se concentra en el presente. La profundidad de la crisis, atraviesa toda la realidad y pone en cuestión el sentido de la Educación y del liderazgo pedagógico.

A partir del vacío que esta situación provocó, desde algunos años se observa la proliferación de corrientes de opinión, que ponen su acento en la búsqueda de sentido, en interrogarse por el *para qué*, advirtiéndose en las respuestas la importancia que se le asigna a la Educación para y en la construcción de sociedades más justas, que permitan la inclusión de todos. La justicia social se convierte así en un imperativo categórico para morigerar los factores que generan la exclusión, fragmentación, desagregación de una sociedad sometida al fundamentalismo del mercado, donde los sujetos son invisibilizados por los consumidores /usuarios y competidores, todo lo cual convierte a los educadores en actores sociales claves, para lograr sociedades más justas.

Entendemos que hoy no hay posibilidad de justicia e inclusión social sin educación y seguramente en lo que resta del siglo se profundizará en atención a que la sociedad actual es intensiva en conocimiento e información, todo lo cual requiere de una educación de calidad para desempeñarse como ciudadanos, para desempeñarse en el mercado de trabajo, para constituirse como persona.

Por ello entendemos que la educación constituye la variable clave para la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Así como el *para qué* de la Educación de fines del siglo XIX fue promover adhesión a la Nación, el desafío hoy es promover la adhesión a la justicia.

En atención a la complejidad que conlleva este abordaje, esta investigación ha seleccionado centrarse en uno de los actores de la institución educativa, **el director**, que es clave para promover la inclusión y la justicia curricular.

En el marco de lo señalado entendemos que la escuela asume un rol protagónico, activo, constructor y determinante del tipo de sociedad a la que se aspira construir (Freire, 1990).

Una Escuela por definición es una organización que traduce un universal en situaciones concretas y específicas. Las Prescripciones formuladas en las Políticas Públicas Educativas requieren de adecuaciones y apropiaciones particulares cuyo responsable, en la organización institucional de la escuela, es el Director.

Le cabe al Director gobernar la Escuela. Gobierno que concebimos como una cualidad y atributo de una acción: cualidad, dada no solo por el lugar que ocupa sino por la cualidad de la práctica de su gobierno.

Entendemos que el Director está habilitado para transformar los principios en actos y, en este sentido, diseñar, desarrollar y ejecutar políticas, construyendo estrategias que permitan integrar prescripciones y realidad. Reconoce para ello que las prescripciones siempre son hipótesis a futuro acerca de la realidad; en consecuencia, siempre hay una distancia o brecha entre la norma marco -la prescripción- y la escuela, su historia y su contexto -la realidad-.

Como puede observarse estamos frente a un dilema, el Director^{1 2} se limita a reproducir (copiar) lo prescripto o, por el contrario, se involucra en la creación, desarrollo, generación de mediaciones entre los otros actores de la organización, sosteniendo e implementando los principio de la inclusión, la justicia, la igualdad, bajo un marco de responsabilidad política, velando para que estas prioridades se puedan llevar adelante mediante la formulación, implementación, seguimiento y evaluación del Proyecto Curricular Institucional (PCI).

¹ El trabajo del director lo concebimos inscripto en una organización que le da y, le hace una pregunta por el sentido e, inscripto en una organización educativa específica que tiene una cultura particular que resuelve de determinada manera lo que hoy se convierte en una prioridad y, que alcanza a lo largo de su historia determinados resultados

² El Director tiene a su cargo el gobierno de la institución educativa por ello recortan un campo, fijan reglas, sostienen lógicas, reconocer procesos, asumiendo que hay un conjunto de regulaciones, prescripciones, normas, que organizan la vida institucional, prioridades que se derivan del ejercicio democrático

Dilucidar este dilema constituye el Problema de esta investigación, para aproximarnos a él, nos formulamos los siguientes Objetivos:

Objetivos Generales de la investigación,

Indagar cómo el director, a través del Proyecto Curricular Institucional (PCI), promueve la Inclusión y Justicia Curricular en la Escuela.

Objetivos Específicos

- Describir el proceso seguido en la elaboración del PCI para garantizar la inclusión y de la Justicia curricular.
- Identificar los criterios con que se definieron los componentes fundamentales del PCI en orden a promover la justicia curricular.

Para el logro de los objetivos propuestos se realizó un proceso de recopilación de información, mediante un cuestionario auto gestionado, de carácter voluntario y anónimo, a directivos de ocho Instituciones educativas de Escuelas Secundarias de gestión estatal de la provincia de Córdoba. Posteriormente se realizó el análisis e interpretación narrativa de la voz de dichos directivos.

Resaltamos el carácter exploratorio de la investigación por cuanto la misma constituye la primera aproximación a una problemática compleja, que supone investigaciones sucesivas que incluyan análisis documental, observación y entrevistas a otros actores, como por ejemplo, a los docentes y alumnos, entre otras acciones.

Del análisis realizado, podemos señalar que le cabe al Director repensar su práctica y asumir un compromiso político-personal en la construcción del PCI.

Cierto es que no hay posibilidad de pensar un proyecto institucional si no hay un conjunto de actores que lo sostengan pero el Director, en tanto responsable del gobierno de una Escuela, cuenta con los atributos que como expresa Edelstein (2005) “dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular, en el interior del aula. Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan. Esta práctica social responde a necesidades y

determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. Por ello solo puede entenderse en el marco social institucional del que forma parte”. (145), bregamos para que la intencionalidad del Director sea promover acciones que permitan al colectivo escolar construir una nueva racionalidad instituyente que de sentido a la Educación a la escuela de la cual son parte: la adhesión a los principios de la inclusión y justicia curricular.

2. Referentes teórico-conceptuales

Desde finales del siglo XX se ha dado prioridad a la construcción de un modelo educativo sin exclusiones, anclado en convicciones éticas inspiradas en los derechos humanos (Parrilla Latas, 2002).

Inclusión

Cuando se divulgó que el acceso a la escuela no garantizaba la igualdad por sí mismo, el primer remedio igualitario consistió en dar clases de refuerzo, comida o material escolar a los colectivos menos afortunados. Pero su insuficiencia dio luz a una respuesta psicopedagógica más intensiva y cualitativa, que atribuía los fracasos académicos a las distorsiones del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero de nuevo las expectativas no se alcanzaron, buscándose un tercer paliativo en las políticas compensatorias, pensadas para mejorar los factores catalizadores del entorno de aprendizaje reforzando la dotación de recursos humanos y materiales de los centros más precarios, situaciones diversas han enturbiado el horizonte de estos programas compensatorios (Aguerrondo, 2007).

Entre las **publicaciones académicas**³ identificamos dos grandes temas, a saber: el cambio organizativo en las escuelas y la interacción entre éstas y su territorio colindante.

Varios estudios han observado en muchos países como la influencia del origen socio-económico de los individuos incide sobre su rendimiento académico y su graduación en los estudios, explicando de este modo las divisiones sociales que normalmente perjudican el acceso y el aprendizaje de las clases populares, de las minorías étnicas y de los colectivos discapacitados en los ciclos escolares básicos y

³ A fin de delimitar nuestra base documental, hemos replicado la misma búsqueda cruzada de los descriptores referidos a la “educación inclusiva” y a las “desigualdades sociales” en varias bases de datos bibliográficos. En particular, hemos consultado DIALNET- Portal de Difusión de la Producción Científica Hispana, ERIC *Education Resources Education Center*, FRANCIS- Recopilación bibliográfica del INIST del *Centre Nationale de la Recherche Scientifique, Institute for Scientific Information Web of Knowledge* y REDALYC- La Hemeroteca Científica en Línea, así como hemos examinado los varios números del *International Journal of Inclusive Education*.)

en varias regiones del mundo el acceso de las niñas a las enseñanza obligatoria. Por otro lado, ponen en tela de juicio que la efectividad escolar dependa de las características institucionales de los centros (Goldstein y Woodhouse, 2000), si bien dejan abierta la posibilidad de unos efectos compuestos del origen social y la organización escolar sobre los resultados educativos.

El principal método pedagógico de educación inclusiva aprovecha estos potenciales efectos organizativos con el objetivo de favorecer un aprendizaje escolar más igualitario. Su más conocida formulación es el Índice para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2005)⁴.

La producción académica abre paso a una asociación de la educación inclusiva con un concepto de equidad social más amplio que la referencia a los colectivos discapacitados (Artiles *et al.*, 2006; Blanco, 2006)⁵.

El segundo tema central de la producción académica sobre la educación inclusiva es la observación de las interacciones entre las escuelas y su entorno colindante. Esta cuestión es una de las novedades del concepto y, las recomendaciones sobre cómo configurar unos entornos inclusivos se sitúan en la transición entre las prioridades compensatorias y los diseños transversales de los programas dirigidos a promover la igualdad (Aguerrondo, 2007). Lógicamente, si el alcance de las iniciativas se restringe al espacio escolar, se corre un riesgo considerable de limitar sus beneficios a unas meras contradicciones entre lo que ocurre en el interior y lo que ocurre en el exterior de las escuelas.⁶ ⁷

⁴ En esencia, propone que el equipo docente de un centro, apoyado por asesores externos, revise su mismo lenguaje profesional y encuentre motivos suficientes para introducir nuevos conceptos-clave, especialmente los de "inclusión" – atender a toda la diversidad de estudiantes –, y de "barreras al aprendizaje y a la participación" – en lugar de desventajas educativas – (Ainscow, 2005). Se trata de sensibilizar al profesorado de tal modo que no atribuya los problemas a los rasgos intrínsecos de su alumnado, sino que innove para remover dichas barreras al aprendizaje y a la participación. El Índice marca una pauta de cinco fases: inicio, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, aplicación de varias mejoras y evaluación del proceso. Aporta también ideas para enriquecer esta evaluación del programa teniendo en cuenta tanto el registro objetivo de los rendimientos como las metas generales de crear nuevas culturas organizativas, elaborar políticas propias y favorecer el arraigo de unas prácticas pedagógicas inclusivas.

⁵ En esta línea se ha argumentado que la educación inclusiva favorece la consolidación de la transición democrática sudafricana (Naicker, 2006). Sin embargo, una gran parte de aportaciones sobre el alcance mundial de la educación inclusiva, más que proponer su aplicación según un método particular, echan de menos su ausencia en los países menos desarrollados. Una cuestión importante en este sentido es el impacto devastador de la pobreza humana sobre las condiciones de vida de las personas discapacitadas, pero también las interpretaciones distorsionadas de los términos y los obstáculos institucionales a su arraigo preocupan a los académicos (Martin y Solórzano, 2003; Mittler, 2004; Eleweke y Rodda, 2002; Singal, 2005, 2006; Kuyini y Desai, 2007).

⁶ Ahora bien, esta segunda inquietud académica dista de ser tan consistente como el cambio organizativo en la escuela. A grandes rasgos, en las recopilaciones el tema se acoge al descriptor "educación urbana", el cual está muy consolidado en Estados Unidos, y adquiere unas connotaciones propias en Francia – también reconocibles para los especialistas

⁷ En otros contextos la misma preocupación abre interrogantes sobre la coordinación entre las agencias oficiales que colaboran en los mismos espacios urbanos (Millbourne, 2005), donde a su vez pueden arrancar procesos de desarrollo comunitario impulsados por una amplia participación de varias instituciones (Dyson y Raffo, 2007; Nevarez y Luke, 2007). Es análoga la preocupación socio-educativa por la prevención de la violencia (Buendía *et al.*, 2004; Franchi, 2004) o por las decisiones

La educación inclusiva en las publicaciones de los organismos internacionales En los últimos años la Oficina Internacional de la Educación de UNESCO entre otros, han organizado varios simposios sobre esta problemática en distintas regiones mundiales.⁸

En América Latina la reflexión se proyectó también sobre esta escala conjunta del sistema, si bien con implicaciones particulares. El tema fuerza en esta región fue el nexo entre la inclusión social y la educación inclusiva, que se ha establecido a través del malestar por las consecuencias nefastas de las políticas neoliberales sobre la exclusión y la desigualdad debido a una educación escolar inadecuada las necesidades de las sociedades contemporáneas (Operti, 2007)

Si bien la inclusión se la puede definir como un proceso democrático integral, que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión (Gentili, 2009). El abordaje de la **inclusión en las políticas públicas** forma parte actualmente de un discurso institucionalizado, que debe responder a la necesidad de garantizar una mayor igualdad educativa en el sistema educativo. Para ello se plantea dos grandes supuestos o ejes: primero, la inclusión es un problema del sistema educativo y su articulación estrecha con la desigualdad social, no es “monopolio” de los más vulnerables, aunque los afecta en gran medida; es algo constitutivo del sistema educativo que influye en la dificultad de construir experiencias y aprendizajes relevantes, en el aspecto social y político para la población. En cuanto al segundo supuesto o eje, teniendo en cuenta las aspiraciones de las políticas educativas que deben responder a los programas y/o proyectos internacionales, regionales y nacionales, que disponen que “todos deben estar en la escuela”, donde la tendencia y las prácticas demuestran una fragmentación social en una escuela que está gestando transformaciones en cuanto a los formatos escolares. (Krichesky, 2009).

Con el fin de mejorar la capacidad de asistencia, permanencia o reingreso a la escuela, las políticas públicas han implementado un conjunto de estrategias o dispositivos destinados a la inclusión de todos los jóvenes al sistema educativo.

educativas institucionales susceptibles de mantener, y a veces agravar, las desventajas de los jóvenes de algunos barrios (Le Fur, 2005; Barr *et al.*, 2006)

⁸ Aunque incompleto, estas discusiones ya dibujan un mapa de su arraigo, que destaca su recepción positiva, más o menos contradictoria en los Países Nórdicos y América Latina, un creciente debate en Asia, una interpretación propia en África Subsahariana, y una considerable reticencia en Europa Oriental, la Comunidad de Estados Independientes y los Estados Árabes (OIE/UNESCO, 2007 y 2009)

Estos dispositivos se pueden definir como “un conjunto heterogéneo que implica discurso, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, y establece una red entre elementos discursivos y no discursivos” (Grinberg, 2008).

Entre ellos se encuentran: 1. Distribución de becas para la asistencia a clases. 2. Insumos para mejorar la asistencia a clases. 3. Fondos para traslado para facilitar la asistencia a clases. 4. Insumos para mejorar las condiciones de aprendizaje. 5. Incremento del tiempo escolar. 6. Centro de orientación y apoyo para la terminalidad. 7. Propuestas educativas que regulan espacios extra-escolares que funcionan en espacios escolares. 8. Fondos para docentes y proyectos destinados a la retención y o reingreso al Sistema Educativo centrados en tutoría, apoyo escolar, deporte, arte, formación para el trabajo. 9. Vinculación con la comunidad. 10. Flexibilización en los regímenes de asistencia. Hablar de inclusión educativa desde el enfoque del derecho a la educación, implica afirmar que la inclusión es el cumplimiento efectivo de este derecho para que esta inclusión sea efectiva se debe pensar desde la propia escuela.

Connell (1997) (1999) aborda el concepto de **justicia curricular**. Al respecto expresa que un currículo, como organización y distribución continuas de conocimientos, ayuda a formar los intereses sociales, y a arbitrar entre ellos. Que un programa de aprendizajes comunes, esto es, un currículo que pretende abarcar a toda la población escolar, encarna relaciones de hegemonía entre los intereses y los grupos de la sociedad a la cual sirve.

Son tres los principios que, a su criterio, nos permitirían orientar la tarea hacia un proceso de justicia curricular:

- 1.- Incorporar los intereses de los sectores más desfavorecidos como base de un currículo contra hegemónico.
- 2.- Desarrollar la participación y la escolarización común, en el marco de prácticas de cooperación y relaciones horizontales en las que todos se beneficien con el aprendizaje de los demás.
- 3.- Trabajar en sentido de la producción histórica de la igualdad.

“El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo”. (Connell, 1999, p.69)

El recorrido realizado pone de manifiesto el vínculo de la educación inclusiva con la formulación e implementación de políticas públicas universales, susceptible de

resolver los problemas de pobreza y vulnerabilidad de vastos sectores de la población que no fueron solucionados con las políticas compensatorias.

Nos centraremos ahora en considerar en el marco de las Transformaciones de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba, que se presentan en el Anexo I de este trabajo, el **Proyecto Educativo Institucional –PEI-** y el **Proyecto Curricular Institucional-PCI-**.

Proyecto Educativo Institucional –PEI-

Es un instrumento político, estratégico, holístico, participativo, integrador, público e histórico, es un medio para alcanzar la inclusión y la justicia curricular mediante el trabajo en equipo, que ayuda a resolver los problemas analizados y priorizados, fortaleciendo así la autonomía institucional que se erige como organizador de las decisiones que toda institución educativa debe tomar, confiere direccionalidad a la gestión institucional, entendida la misma, como el sentido o el rumbo que le dan los miembros a las instituciones.

Entre sus componentes principales distinguimos:

- *El diagnóstico situacional* es la misión de la escuela, la razón de la existencia y de su gestión en relación a sus características particulares.
- *La imagen objetivo* es la visión de la escuela que se desea o a la que se aspira.
- *La estructura organizacional* define los criterios para la gestión de la escuela.
- *Los objetivos institucionales* son las metas a lograr que abarcan todas las dimensiones y orientan el camino hacia la inclusión, calidad y justicia curricular.
- *Las prioridades institucionales* surgen del diagnóstico de la realidad, son los problemas a resolver con el compromiso de todos.
- *El proyecto de convivencia*
- *Los proyectos específicos*
- *La evaluación y seguimiento* se realiza para ver el alcance de los logros de acuerdo con las metas propuestas y conocer su adecuación a las demandas e innovaciones.

A modo de síntesis reafirmamos que:

"El plan educativo de cada escuela debe ser fruto de la reflexión y la propuesta colectiva que la comunidad escolar da a preguntas formuladas, también colectivamente. Pero, la simple existencia del documento, no garantiza la existencia

del plan. Es realmente plan educativo, aquel que se vivencia en la escuela, se concretiza prácticamente en las aulas y es internalizado por los actores que deben realizarlo.⁹

El Proyecto Curricular Institucional

La herramienta principal del PEI es el Proyecto Curricular Institucional o PCI. Este promueve el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje en la institución y en el aula, posibilitando el trabajo en equipo, la articulación y coherencia de las prácticas docentes. Para ello se necesitan establecer acuerdos para la selección y secuenciación de objetivos y contenidos, recursos, metodologías y evaluación.

El currículum es la expresión de la función social de la institución educativa, un instrumento para comprender las prácticas docentes, la estructura, los componentes y las apreciaciones diversas sobre la educación.

Como componentes principales podemos enumerar:

*Justificación y fundamentación. "Ninguna propuesta curricular parte de cero, ni anda a tientas"*¹⁰

Es el punto de partida porque establece los lineamientos de la propuesta didáctica, desde diversas concepciones: sociológica, pedagógica, ético, filosófico, etc.

- *Los objetivos* se refieren a lo esperado en la propuesta educativa y pueden ser por ciclos, áreas, por año y grupo escolar.
- *Los contenidos* son el conjunto de saberes esenciales compuestos por conceptos, procedimientos y actitudes. Lo importante es establecer criterios de selección de los mismos (significatividad social, extensión y profundidad. integración y totalización, articulación horizontal y vertical, apertura, jerarquización y criterios de evaluación).
- *El proceso de evaluación* define el porqué de la evaluación, los instrumentos a utilizar, y quienes serán los implicados. Consideramos importantes los siguientes criterios:
 - ✓ Criterios de información que establecen quienes serán los destinatarios de la evaluación (alumnos, padres, docentes)

⁹ Para ampliar véase Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación *El plan proyecto educativo institucional. (PEI) proceso: práctica cotidiana y continua*. Cuaderno N° 3 (Colección cuadernillos para pensar, hacer y vivir la escuela) (Julio de 2004)

¹⁰ Para ampliar véase Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación *El proyecto curricular institucional (PCI) proceso: práctica cotidiana y continua*. Cuaderno N° 4 (Colección cuadernillos para pensar, hacer y vivir la escuela) (Julio de 2004)

- ✓ Criterios de promoción por ejemplo.: quien debe decidir la promoción, en función de qué se decide, y a quienes se debe consultar.
- ✓ Organización de espacios y tiempos que pueden facilitar una apertura a cambios o ser obstáculos, por ejemplo: decidir sobre: las aulas disponibles y su combinación, la distribución de áreas y la utilización de espacios compartidos.
- ✓ Atención a la diversidad porque cada alumno es único, por lo tanto requiere respeto por sus particularidades personales y adaptación a las mismas.
- ✓ El Proyecto debe ser evaluado por la coherencia de sus componentes y su adecuación a la realidad institucional

3. Aspectos metodológicos

En conformidad a los Objetivos Generales y Específicos, y frente a la necesidad de responder al problema de investigación, centramos nuestro trabajo en un cuestionario abierto auto gestionado, - el modelo del cuestionario se presenta como Anexo II – y que fuera aplicado a ocho Directivos del Nivel Secundario de gestión estatal ubicados en la Provincia de Córdoba. Optamos por un grupo heterogéneo de directivos que permitieron saturar el espacio simbólico; la cantidad no fue definida por cálculos probabilísticos, sino por criterios teóricos de saturación.

Apelamos a los aportes que ofrece el análisis e interpretación narrativa de la voz de los directivos. Esta constituye una modalidad de indagación orientada a interpretar las significaciones que los directivos producen y ponen en juego cuando reflexionan acerca de sus propias experiencias sobre la gestión curricular (Suárez, 2003 y 2005). Su propósito es generar lecturas dinámicas sobre experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Adherimos a la afirmación de Torres Santomé, J. (2010), cuando señala que *“La justicia curricular es el resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuosa y atiende a las necesidades y*

urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto a personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático”(p.311), consideramos necesario interrogar sobre :¿Qué se puede hacer desde la Dirección de la escuela para lograrla?

La voz de los directivos:

“tenemos LA OBLIGACIÓN de favorecer diseños curriculares que incluyan contenidos y estrategias en ese sentido” (Director 1)

“Brindar espacios de participación a la comunidad como un modo de pensar modos de incluir saberes prioritarios que puedan crear una cuota de Justicia curricular para todos los chicos que transitan la escuela ()...,() ya que el currículo como herramienta de prescripción regula las prácticas por lo que es necesaria la búsqueda de prácticas inclusivas e innovadoras que permitan transformar algo del otro para promover la justicia()de los estudiantes.”(Director 2)

“incentivar, acompañar, invitar, alentar la definición y puesta en práctica de proyectos y/o estrategias que vinculen la escuela con la comunidad en general. Tender redes que posibiliten llevar a cabo acciones, ()Conformar equipos de trabajo entre todos los actores de la escuela. ()”(Director 3)

Análisis de la respuesta.

Es de señalar que solo tres directivos, respondieron esta pregunta. Las respuestas están atravesadas por el discurso de lo *normado*, con las *atribuciones* y *obligaciones* que le competen al Director, conforme a las disposiciones legales vigentes.

Nos resulta complejo entender el alcance conferido por la Directora 2 al término “cuota” , frente a lo cual nos interrogamos ¿Es posible *crear una cuota de Justicia curricular?*, ¿acaso la Justicia curricular es susceptible de mensurar y en consecuencia fragmentar?. Ciertamente es que en esta fase de la investigación no

contamos con información susceptible de discernir en profundidad esta afirmación, pero tampoco podemos obviarla

Entendemos que hubiese sido interesante que los Directivos se expresaran en esta respuesta, precisando por ejemplo su intervención como responsable del gobierno de la Escuela lo cual lo habilita a transformar los principios y prescripciones en actos, creando las condiciones y clima institucional que integre las prescripciones y la realidad en la escuela su historia y su contexto.

A los fines de avanzar en desentrañar el problema de investigación y los objetivos formulados solicitamos nos explicitaran sobre: 2.- **el proceso seguido para la elaboración del PCI**

Los directivos señalaron:

“se tiene en cuenta los contenidos prescriptos en los diseños curriculares, pero se planifica sobre la base de lo deseable”, () “con el objetivo de lograr los fines institucionales como pueden ser: mayor retención, bajar índices de repitencia, aumentar los aprobados, etc.”(Director 1)

“Se trabaja constantemente con los docentes () ya que la decepción de ellos viene cuando han planificado y elaborado el PCI teniendo en cuenta lo básico deseable, y no lo imprescindible (no básico) de acuerdo a lo que el grupo de estudiantes este necesitando aprender. (Director 3)

“La elaboración del PCI es un acuerdo entre los docentes del área, con respecto a los contenidos significativos, la metodología empleada, los formatos curriculares, las actividades, las formas para evaluar, etc. () Los docentes de mi escuela no expresan intención en el PCI, sino que lo elaboran en base a la realidad, a lo que piensan enseñar y cómo lo van a enseñar. (Director 7)

Análisis de la respuesta.

Analizando las respuestas, no podemos dejar de señalar que, sí el proceso de construcción del PCI no visibiliza un acuerdo sobre lo que que deben aprender

todos los alumnos pone en cuestión la existencia de un proyecto social compartido. Proyecto que condiciona la adhesión y apropiación institucional de la inclusión y la justicia curricular.

Entendemos que sí los Directivos y los docentes no se apropian y trabajan desde lo básico imprescindible, estamos en presencia de una organización escolar que no prioriza un conjunto de aprendizajes que, comprometen los proyectos de vida de los alumnos, situándolo en un contexto de desigualdad, exclusión social y en consecuencia de riesgo social. Con lo cual la Escuela y la Educación lejos están de constituirse en la Dimensión fundamental para la construcción de la justicia social.

Entre las respuestas no podemos dejar de atender la voz del Directivo 7, cuando señala que los docentes de la Escuela *no expresan intención en el PCI*, si bien es complejo desentrañar esta afirmación, no podemos sin embargo dejar de señalar que resulta preocupante no atender el PCI, más aun cuando este promueve el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje en la institución y en el aula, posibilitando el trabajo en equipo, la articulación y coherencia de las prácticas docentes. Para ello se necesitan establecer acuerdos para la selección y secuenciación de objetivos y contenidos, recursos, metodologías y evaluación. Todo lo cual nos remite a otra cuestión ¿qué hace el director a cargo del gobierno de la institución educativa para revertir esta situación?

Y en relación con las preguntas anteriores, se trató de conocer, **3.- cómo consideran los directivos que el PCI incide en la trayectoria de los alumnos/as**
La voz de los directores

“Los PCI están diseñados de acuerdo a la oferta educativa de cada institución escolar, (), ya que si los mismos no responden a sus demandas y necesidades no son factibles de implementar y que el estudiante se apropie de ellos. () el Proyecto Curricular Institucional debe garantizar la inclusión”. (Director 1)

“incide de manera directa en la trayectoria de los alumnos, () está construido a partir del análisis y diagnóstico de grupo o curso () se tiene en cuenta las capacidades alcanzadas y se proyectan ejes temáticos y actividades atendiendo a las características de la población estudiantil. Dentro del aula y en cada espacio

curricular se debe atender a la heterogeneidad, los distintos tiempos y/o ritmos de aprendizajes de cada sujeto educativo.”. (Director 6)

“son experiencias de encuentros, o no, de apropiación de aprendizajes, o no, de transmisión de conocimientos, etc. procesos que ocurren en el aula entre docente y alumnos reguladas por un currículum, que, cuando este proceso no se produce, se interrumpe, se excluye al “más débil” el alumno, a veces sin darnos cuenta, porque hay otras “urgencias” (administrativas), que, ponen al directivo en tensión con lo importante que es por ejemplo lo pedagógico...La trayectoria de un alumno se puede interrumpir, prolongar, en forma silenciosa si no aplicamos como directivos estrategias acertadas de seguimiento y monitoreo, de las trayectorias de los alumnos”(Director 8)

Análisis de la respuesta.

En esta pregunta, todos los directivos reconocen la importancia que el PCI ejerce en la trayectoria de los alumnos.

De todos modos, resulta interesante la respuesta del Directivo 8, quien pone en cuestión -y por qué no en tensión- lo que acontece con la apropiación por parte del docente de lo que está formulado en el PCI.

Las respuestas no permiten desentrañar en qué medida el PCI se constituye en herramienta potente para anticipar escenarios y proponer estrategias que atiendan las particularidades de las trayectorias y no las estigmatice, qué posibilidades tenemos de bosquejar propuestas didácticas alternativas que contemplen otras situaciones posibles diferentes a las previstas desde la perspectiva de trayectorias que solo son teóricas.

El desafío se centra en comprender que “si bien nuestro sistema educativo descansa en una tradición de trayectorias escolares pre configuradas, homogéneas y estándar, otras trayectorias educativas son posibles y resultan igualmente eficaces” (Terigi; 2009: 21).

Entendemos que no se trata de pensar estrategias para encauzar lo no encauzado, sino construir alternativas hacia el interior de cada escuela que puedan contemplar otras formas en las que los alumnos puedan aprender.

En el marco del problema y a los objetivos formulados, nos adentramos en la búsqueda de otras respuestas del Director y por ello los sometimos a un abanico de preguntas, entre las cuales merecen destacarse - **Cómo se decidió qué se enseña en cada año o ciclo y por qué,**

Los Directores dicen:

“se decidió y se decide constantemente, estamos adecuando los Diseños a la realidad de cada una de las 36 divisiones de los cursos. El criterio que se les solicita a los docentes es:” que partan de los estudiantes reales, que no realicen planificaciones paralelas entre distintos cursos y divisiones, que se centren en los aprendizajes “Se ha decidido a nivel de articulaciones horizontales y verticales lo que se enseña pero siempre adecuándolo al curso y división ()”. . (Director 3)

“lo referido a las decisiones sobre lo que se enseña en cada ciclo se está trabajado por espacio curricular () ... () sobre la base del trabajo en equipo creando acuerdos y consensos entre los docentes. () estoy de acuerdo con este nuevo modo de trabajo porque es una forma de ver la realidad y la incidencia de los factores que atraviesan la dinámica escolar propiciando el trabajo conjunto, cooperativo y democrático del equipo de docentes centrado en el estudiante tratando de superar el modelo tradicional mediante las construcciones que partan del autoanálisis y la autoevaluación para lograr transformar situaciones y procesos en busca de mejoras concretas y continuas. .(Director 4)

*“- Hubo tres criterios: Desde la Gestión directiva-Primero se propuso pensar qué escuela queremos, reflexionar sobre lo que enseñamos y cómo enseñamos, mirando siempre al alumno que tenemos y no el que queremos, se comenzó por hacer conocer, () las propuestas **curriculares prescriptas** desde el Ministerio de Educación().*

*-Se hizo un intento de **adecuaciones curriculares, contextualizando**, en función de las necesidades, intereses, atendiendo a la diversidad, de los alumnos, teniendo en cuenta, su cultura, entorno, y la historia institucional para poder abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, otorgando valor agregado a los saberes previos de los alumnos...*

-Desde la Gestión Directiva,() imprimiendo un carácter político al proceso de construcción curricular, mirar las planificaciones, observar las clases, fortalecer el trabajo en equipo; poner en tensión la evaluación de los contenidos, monitorear las prácticas docentes que en definitiva es velar por la coherencia entre la intencionalidad y la realidad que es el espíritu del curriculum ()”..(Director 8)

Análisis de la respuesta.

La pregunta realizada a los Directivos, implicaba conocer ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar?,

Seguramente, se puede señalar que es ambicioso lograr, a partir de la voz de los directores, una respuesta exhaustiva, profunda, acabada e incluso rigurosa de lo que pretendemos conocer.

De las respuestas de los Directores, se pone de manifiesto que el proceso seguido se fundó esencialmente en las prescripciones normativas vigentes, en algunos casos mencionando su adecuación al contexto.

Términos tales como: *“acuerdos y consensos” “negociación”, “reflexión”, “adaptaciones curriculares, contextualizando”, “realidad local”, “necesidades diferentes” “aprendizajes previos”, “atender a la demanda de los alumnos” “articulaciones horizontales y verticales”*, entre otros, permite inferir que lo prescripto es sometido a un proceso de análisis , revisión, reflexión, adecuación y selección implementada entre docentes y, entre docentes y directivos, para poder atender la demanda específicamente educativa.

Sabido es que la definición de los contenidos curriculares constituye una de las decisiones centrales que debe tomar una escuela, este tipo de planteo debe hacerse en el marco de los propósitos generales que persigue la institución –en los que se consideran la inclusión y la participación social y comunitaria–. Entonces, el desafío que implica la selección y organización de las secuencias didácticas se relaciona con la elaboración de propuestas curriculares que posibiliten solucionar situaciones que se presentan en contextos específicos.

Para lo cual resulta necesario interrogarse sobre cuáles son los Objetivos que se persiguen a través de los Contenidos. Escasa alusión se hace a los objetivos, que son quienes remiten a los procesos de crecimiento personal que se desea producir,

facilitar, provocar en los alumnos mediante la enseñanza; a la vez los contenidos hacen referencia a la experiencia social culturalmente organizada.

¿Cuándo enseñar? remite a la dimensión temporal en un doble sentido: Su respuesta indica los criterios para ordenar y secuenciar los objetivos y los contenidos en función de lo que el alumno es capaz de hacer y aprender en un momento dado, los cuales deben plantearse de forma interrelacionada ambas dimensiones temporales.

¿Cómo enseñar? Permite decidir acerca de la planificación de las actividades y recursos necesarios del proceso enseñanza-aprendizaje que mejor contribuyan al logro de las intenciones educativas explicitadas en la respuesta a la pregunta: ¿qué enseñar?

Entendemos que por el tenor de las preguntas, el proceso se prioriza el trabajo desde una mirada en que el Proyecto Curricular no se desarrolla, los consensos, los equipos, los contenidos se formulan de manera fragmentada, el colectivo Unidad Escolar no atraviesa el discurso de los Directores.

En relación a la pregunta anterior, se les consulto sobre si **los cambios introducidos en el sistema de evaluación consolidan y/o garantizan la Justicia Educativa**

La voz de los Directores:

“Los últimos cambios sobre la tercera materia permiten dar igualdad de oportunidades para aquellos planes de estudio como el nuestro donde la cantidad de espacios curriculares son numerosos y el sistema de evaluación en el nivel secundario es el mismo con pequeños cambios.” .(Director 1)

“la evaluación es todo un tema, aun en el colegio estamos trabajando en la reformulación de los criterios de evaluación, para que posibiliten la justicia educativa, pero muchos docentes siguen entendiendo la evaluación de un modo universal y homogéneo, por ejemplo hay pocas evaluaciones diferenciadas lomas que se logra en relación a dos filas. Se observa en las planificaciones la tendencia a no relacionar los objetivos con los criterios de evaluación, se coteja muchas veces

un copio y pego de los diseños curriculares hasta la misma negrita a nivel de los aprendizajes y contenidos. “(Director 3)

*“No, para nada, pienso que para introducir un verdadero cambio en el campo de la evaluación, se hace necesaria una transformación integral, revolucionaria, si se quiere decir, en la trayectoria-itinerario, de los alumnos, organización de los espacios curriculares, gradualidad, (Terigi F.)etc. También es imprescindible cambiar la **cultura evaluativa** que tienen (tenemos) los docentes, que nos es heredada y hay no sólo resistencia a cambiar si no que en muchos, no existe una actitud reflexiva sobre la necesidad de modificar esa práctica, si pensamos cómo impacta en la vida del estudiante el resultado de una evaluación: reprueba, repite, abandona, estamos generando otro itinerario...El factor **tiempo** también se debe considerar para que los docentes internalicen, se apropien, convencidos de la necesidad, de implementar nuevos criterios de evaluación...También se “usa” el resultado de una evaluación como factor de Poder, pero en el sentido negativo como es “yo te puedo poner esta nota”...” .(Director 8)*

Análisis de la respuesta.

Con relación a la evaluación, observamos que la misma constituye un punto crítico, conforme lo señalan los directivos.

¿Qué, cómo y cuándo evaluar? , implica construir una cultura evaluativa, implica dar un salto cualitativo, ya no basta con evaluar resultados y en consecuencia promover una asignatura.

Toda evaluación educativa tiene alguna de las siguientes finalidades, que responden a necesidades de la labor educativa o a funciones específicas que el sistema educativo debe desempeñar en la sociedad:

- a. acreditación y/o certificación;
- b. ordenamiento para la selección;
- c. toma de decisiones de mejora (decisiones “blandas”);
- d. toma de decisiones “duras” (como, por ejemplo, discontinuar un proyecto);
- e. establecimiento de incentivos para individuos o instituciones; y,
- f. rendición de cuentas y responsabilizarían por los resultados

Como puede observarse la construcción de una cultura evaluativa en el marco del PCI, se convierte en una herramienta de cambio de enorme potencial.

Si las evaluaciones se diseñan observando alguna de estas funciones, las mismas tendrían un enorme impacto en el sistema educativo: en la Escuela, los Directivos, los profesores de la escuela aprenderán más de su experiencia y promoverán acciones tendientes a modificar las evaluaciones fundadas en resultados u otros criterios acotados.

En los alumnos quienes podrán recibir mejor apoyo en sus procesos de aprendizaje, convirtiéndose estos en procesos más justos promoviendo la formación para su inclusión social

Por su parte, las familias tendrán la posibilidad de conocer mejor qué es lo que sus hijos están intentando aprender y qué dificultades tienen.

La sociedad en general tendría mayor conocimiento y compromiso con la educación.

La formulación de las políticas educativas podrá estar sustentada en una base de información más sistemática¹¹

Como puede observarse la cultura evaluativa encuentra su eje en la construcción del PCI ya que el tratamiento de los contenidos involucra decisiones que ponen en juego mecanismos de selección, inclusión y exclusión de conocimientos, habilidades, valores y prácticas sociales. Esos mecanismos de selección están directamente vinculados con la operación de determinaciones históricas, sociopolíticas, pedagógicas y didácticas expresadas tanto en los propósitos generales de la Educación Secundaria, como en las articulaciones políticas y sociales que toman forma en la dimensión institucional

Para seguir pensando

Observamos que el Director ejerce el Gobierno de la organización escolar reproduciendo lo prescripto, sin dar el salto cualitativo de una gestión que por sus alcances lo habilita y faculta a generar desde el PCI la adhesión de los principios de la inclusión y Justicia curricular

¹¹ Para ampliar véase Las evaluaciones educativas que América Latina necesita, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. Pedro Ravela y otros - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Julio 2007

Entendemos que el término *adherir* no es sinónimo de apropiarse. La primera es la resultante de un proceso mediante el cual un sujeto supera la obligación impuesta por una norma del Estado (apropia) y, hace suyo los objetivos formulados por el Estado, pero su accionar se fundamenta en la interpelación del currículum prescripto, adaptándolo a las realidades de su contexto y cultura institucional, todo lo cual no es una declamación sino que conlleva un cambio de una actitud en que los principios son asumidos y dotan de sentido a su acción

Ni la adhesión ni la apropiación son fáciles de alcanzar, incluyen y conllevan un proceso complejo, por parte de los actores. Proceso de aceptación y negación. Proceso en que se entrecruzan los saberes previos, las representaciones sociales, los valores, las creencias y las propias limitaciones.

Pero entendemos que el Director como responsable del gobierno de la institución educativa es quien tiene una responsabilidad mayor, a él le cabe abandonar la práctica de copiar y o reproducir lo prescripto y construir las adaptaciones, acomodaciones, que resulten necesarias para su Unidad Escolar, así asumirá como suyo el sentido de la inclusión y, la justicia curricular. Las cuales no se logran asegurándose sólo en que los alumnos alcancen a cumplimentar su trayectoria educativa, le cabe como responsable del gobierno de la Escuela, convertir la potencia en acto, involucrándose en la construcción del PCI y dotando de sentido el *para qué educamos*

Si se trabaja, conforme a lo básico imprescindible y no sobre lo básico deseado, el Director deberá revertir esta situación, para repensar el currículo escolar desde lo esencial, lo irrenunciable, y descargarlo del exceso de contenidos que lo caracteriza, por cuanto su inacción, expondrá a que sus alumnos no alcancen los aprendizajes que comprometen su proyecto de vida y lo sitúan en un contexto de riesgo de exclusión social

Si los Docentes, no manifiestan intención en el PCI, será su responsabilidad, trabajar con estos docentes, reflexionando e interpelando sobre el sentido que le confieren el docente a su trabajo para lograr, a partir de la acción dialógica persuadirlos sobre la importancia que tiene preguntarse sobre su práctica.

Con relación al déficit de una cultura evaluativa, entendemos que este deviene de las cuestiones no planteadas al momento de la construcción del PCI, por cuanto el tratamiento de los contenidos implica la intervención de múltiples decisiones atravesadas por factores de diferente naturaleza, pero entendemos que

el Director no puede deslindarse de la responsabilidad que implica y conlleva la Evaluación y depositarlas exclusivamente en los docentes. Él como parte del PCI tendrá que asumir estrategias de construcción colectiva, para que la evaluación sea parte de la cultura escolar.

Al Director, como responsable político de la Escuela, le cabe atribuirse la construcción y reconstrucción del PCI, redefiniendo las prescripciones normativas formuladas desde el Estado y hacer suyo la búsqueda de respuestas sobre ¿Qué *curriculum* institucional tiene la Institución Educativa?, ¿Qué *curriculum* institucional deseamos para la Institución? y, ¿Qué *curriculum* institucional podemos formular, gestionar y evaluar?

Cuando el Directivo dé respuestas a estas preguntas, formulará una razón instituyente que le permita construir una comunidad en que sus miembros adhieran a los principios de la inclusión y justicia curricular y, podrá convertir el discurso (potencia) en acto.

Como señalara Aristóteles la potencia constituye una posibilidad de ser algo distinto a lo que ahora es una situación. El acto es lo que presenta siendo en el aquí y en ahora, la Educación y el Director para el caso que nos ocupa puede promover estrategias para revertir las situaciones de exclusión cuando asuma avizore que tiene la capacidad de promover una educación inclusiva y una sociedad más justa, por cuanto el criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo y de la cual el Director es un actor clave.

5. Bibliografía

Aguerrondo, I. (2007) *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. IIPE-UNESCO, Bs. As.

Artiles, A.; Harris, N.; Rosenberg. (2006). Inclusión como justicia social. *Theory into Practice*, vol. 45, n° 3, págs. 260-268.

Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social. *Red Electrónica Iberoamericana sobre Equidad, Calidad y Cambio en la Educación*, vol. 4, n° 3, págs. 1-15.

Booth, T. y Ainscow, M. (2005) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, 2005.

Connell, R. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Morata: Madrid.

Connell, R. (1999). Escuelas, Mercados, Justicia: La educación en un mundo fracturado», en *Kikiriki*, 55-56 (1999), pp. 4-13.

Edelstein, Gloria, (2005) "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica", en *Educación. Ese acto político*. Del Estante Editorial, 2005: Buenos Aires.

Ferreira, H. (1999). *Construyendo el PCI*. Mimeo: Morteros - Córdoba

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós-MEC.: Barcelona-Madrid.

Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos) *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 49 (2009), pp. 19-57

Gobierno de la Provincia de Córdoba Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011) Instituto Superior de Formación para la Conducción y Gestión Educativa- Postítulo en Conducción y Gestión Educativa "Gestión por Acuerdos para construir un Conocimiento Profesional Compartido". Algunos aportes para la mejora de la calidad del servicio educativo en la Provincia de Córdoba. Tomo II -2011

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

Goldstein, H. y Woodhouse, G. (2000). "School effectiveness research and educational policy" en *Oxford Review of Education*, Vol. 26, N° 3 y 4.

Grinberg, S. (2008). Educación y Poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs As.

Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, N° 327, 2002, pp. 11-29.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Operti, R. (2007). Perspectivas regionales y desafíos en el campo de la educación inclusiva en las principales regiones del mundo: principales hallazgos de siete reuniones. Documento preparado para el Simposio del Caribe sobre Educación Inclusiva) (Kingston, Jamaica, 5-7 diciembre 2007).

Suárez, D.H. (2005). *Documentación narrativa, experiencias pedagógicas y formación docente. Reconstrucción del proceso de capacitación y de producción de relatos de formación por parte de profesores de Institutos de Formación Docente del Noroeste argentino*. Informe del Proyecto UBACyT (F099) “El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes”. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Suárez, D. H. (2003). “Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente” en: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. www.lpp-uerj.net/olped.

Torres, S.J.(2010) *El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata. 2010 UNESCO- OIE. Taller Internacional sobre Inclusión Educativa- América Latina – Regiones Cono Sur y Andina (12-14 Septiembre de 2007). Actividad preparatoria de la 48 va reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE, noviembre del 2008, Ginebra). Buenos Aires, Argentina. Disponible en www.ibe.unesco.org/fileadmin/.../ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf

UNESCO – OIE, (2009). Informe Final de Conferencia Internacional de Educación. 48a reunión: “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro” Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre de 2008. Disponible en www.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../2007/.../Actividad_prep_ES.pdf

ANEXO I

Transformaciones de la Educación Secundaria en Córdoba en el contexto nacional: una escuela diferente para los jóvenes (Extraído de Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2014) Transformaciones de la Educación Secundaria en Córdoba en el contexto nacional: una escuela diferente para los jóvenes. (Capítulo I) URL: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/FVT/FpVT%20Final2.pdf> (Fecha: 1//9/2014)

El derecho de los jóvenes a la educación es una demanda en las sociedades actuales, y constituye la base para la construcción de una nueva ciudadanía y de modelos inclusivos de sociedad (UNICEF y UNESCO, 2012). En este marco, la Educación Secundaria constituye un desafío central para los encargados de construir políticas públicas que entrelacen el deber ser con estrategias de implementación promotoras de transformación y mejora. Como sostiene Bolívar (2003), se necesitan propuestas que *“miren al futuro”,* pero que *“para incidir en el presente, se inscriban en el escenario social y modos de subjetividad que vivimos”* (p.3). Lo que se requiere es construir para los jóvenes de la Educación Secundaria una propuesta orientada a formar sujetos capaces de habitar crítica y constructivamente los escenarios actuales. Una propuesta, como afirma Dussel (2010), *“interesante y convocante, una propuesta inclusiva en sus formas y en sus modos de aproximarse a las nuevas generaciones”* (p.169).

En Argentina, el objetivo de la extensión de la obligatoriedad escolar, instituido por la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*¹², introduce las bases para un nuevo contrato social que involucra la meta de generar las condiciones de universalidad para que todas y todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer, progresar y egresar de la escuela secundaria.

1. El proceso de transformación pedagógica, institucional y curricular en la provincia de Córdoba

¹² Sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de ese año.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, junto a los docentes y la comunidad educativa en su conjunto, ha realizado en los últimos años importantes esfuerzos con el propósito de expandir y mejorar el servicio educativo que brinda. Conforme a este compromiso y en concordancia con lo dispuesto en la *Ley de Educación Nacional N°26.206* y en la nueva *Ley de Educación de la Provincia N° 9870*¹³, –que reafirma que “la educación se constituye en política de Estado prioritaria para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa”– asumió el desafío de garantizar la obligatoriedad de la Educación Secundaria como un derecho ciudadano y, para ello, propuso repensar su organización pedagógica e institucional.

La Educación Secundaria en la provincia, atendiendo a lo establecido por las Leyes Nacional y Provincial de Educación vigentes, constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes y jóvenes de 11/12 a 17/18 años, que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. La propuesta formativa se estructura en dos Ciclos: un Ciclo Básico - común a todas las orientaciones y modalidades - de tres años de duración, y un Ciclo Orientado -con carácter diversificado- de tres años para las ofertas de Educación Secundaria Orientada, y de cuatro, para las de Educación Secundaria Técnico Profesional y Artística.

Respondiendo a una iniciativa que enfatiza la centralidad del saber en el vínculo entre docentes y estudiantes, se han impulsado procesos importantes de transformación educativa desde la actualización, gestión y validación en la práctica escolar del Diseño Curricular de la Educación Secundaria - Ciclo Básico y Ciclo Orientado-. Así, en el marco del trabajo promovido por el Ministerio de Educación en cuanto a capacitación docente, investigación educativa y revisión de los diseños y propuestas curriculares para la Educación Secundaria vigentes, en el año 2010 se puso en marcha, en las escuelas que adhirieron voluntariamente, el *Diseño Curricular para el Ciclo Básico*, en su versión “Documento de trabajo”. Tras un intenso proceso de consulta a distintos actores, de asistencia técnico pedagógica a las instituciones y de desarrollo de variados dispositivos (presenciales y virtuales) de capacitación situada, el año 2011 se inició con la implementación de dicho Diseño en todas las escuelas de gestión estatal y privada. Dando continuidad al proceso, también aquellas instituciones que así lo decidieron implementaron el Ciclo

¹³ Sancionada en el año 2010.

Orientado (4to año) y participaron del proceso de validación del correspondiente Diseño Curricular en la práctica escolar. En 2012, se generalizó la implementación del 4to año en todas las escuelas y del 5to, en aquellas que la habían efectivizado en el 2011; en 2013, estas instituciones se encuentran implementando el 6to año. De tal modo, el proceso gradual culminará en el año 2014.

La provincia ha adoptado la totalidad de las Orientaciones acordadas federalmente (*Resolución del Consejo Federal de Educación- CFE- 84/09*), a saber: **Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Arte: Artes Visuales, Arte: Música, Arte: Teatro**, y se han producido los respectivos Diseños Curriculares. En la actualidad, se encuentran en proceso de validación y consulta los Diseños Curriculares de las Orientaciones **Arte: Danza, Arte: Audiovisuales y Arte: Multimedia**¹⁴. Los Diseños Curriculares de todas las Orientaciones han sido construidos en concordancia con los acuerdos federales expresados en el *Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado (Resolución CFE N° 161/11)* y en los Marcos de Referencia para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (*Resoluciones CFE N° 141/11, N° 142/11, N° 156/11 y N° 162/11*).

Además, y en el marco de los Diseños Curriculares vigentes para la Educación Secundaria, se han elaborado:

- La *Propuesta Curricular de la Educación Secundaria en Ámbitos Rurales*¹⁵ – Ciclo Básico y Ciclo Orientado-, para las siguientes Orientaciones: **Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y Administración, Agro y Ambiente, Turismo e Informática**.
- La *Propuesta Curricular del Ciclo Básico de Nivel Secundario Presencial de Jóvenes y Adultos*¹⁶ (Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos, 2011).

¹⁴ Para ampliar información sobre los Diseños Curriculares de Educación Secundaria, véase <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos2v.html> (Fecha de consulta: 13/9/2013).

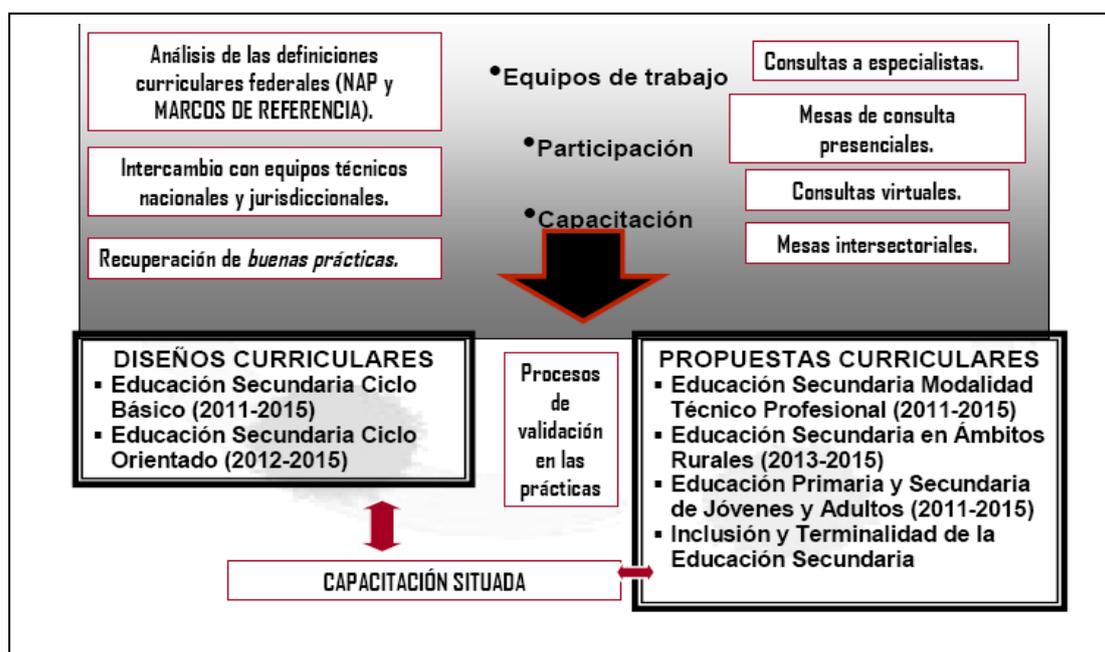
¹⁵ Véase <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionRural/docus/TOMOS/Rural.html> (Fecha de consulta: 13/9/2013).

¹⁶ Véase http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu_p_cur.pdf (Fecha de consulta: 7/9/2013).

- La *Propuesta Curricular del Primer Ciclo de la Modalidad Técnico Profesional -Educación Secundaria*¹⁷ (Dirección General de Enseñanza Técnica y Formación Profesional, 2011).
- La *Propuesta Curricular para el Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años*¹⁸.

En el siguiente gráfico, se identifican e interrelacionan las principales claves del proceso participativo de construcción curricular:

Gráfico 1. Proceso de construcción curricular



Fuente: elaboración propia.

2. La propuesta formativa para la Educación Secundaria en Córdoba

A los fines de constituir a la escuela secundaria como institución que asegure a los jóvenes los conocimientos y una formación acordes a la sociedad presente y del futuro, la propuesta formativa contempla:

¹⁷Véase http://www.etpcb.com.ar/Documentos/PROPUESTA_CURRICULAR_EDUCACION_TECNICA.pdf (Fecha de consulta: 7/9/2013).

¹⁸ Véase <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/proppcurricular277.pdf>

a) Un conjunto de **fundamentos curriculares** (*los jóvenes hoy, las nuevas configuraciones familiares, la formación para el ejercicio de una ciudadanía plena*), expresados como referentes para reflexionar sobre la práctica docente y ordenadores de las instancias técnico - pedagógicas.

b) Perfil de egreso del Nivel definido en términos de capacidades fundamentales, concebidas como capacidades para la vida.

c) Especificación de **intencionalidades formativas** por Ciclo y Orientación.

d) Objetivos por Ciclo y Año, formulados en términos de *horizontes de expectativas*.

Los objetivos, en este sentido, expresan los logros a alcanzar por los estudiantes en función de los aprendizajes considerados básicos e imprescindibles, en concordancia con los propósitos que orientan la formación. Delinean *un horizonte de expectativas* en cuanto ponen en evidencia el alcance de las transformaciones que se imaginan y desean tanto en términos individuales como sociales, a partir de la educación que se ofrece (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011 b).

En cada uno de los espacios curriculares hay objetivos que se pretende lograr al finalizar un año, y otros previstos para la progresión del Ciclo en su conjunto.

e) Diseños curriculares basados en aprendizajes que involucran contenidos (conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas). Los aprendizajes constituyen saberes *fundamentales*, con un alto potencial integrador, que son –a la vez- indicadores de los alcances esperados en la apropiación del contenido y organizadores-orientadores de la enseñanza. La escuela debe garantizar a todos los estudiantes la apropiación de estos saberes ya que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de las potencialidades de adolescentes y jóvenes, su participación en la cultura y la inclusión social.

f) Temas y temáticas transversales como dispositivos¹⁹ de articulación de aprendizajes. Desde esta perspectiva, se toman en cuenta acontecimientos (hechos o sucesos relevantes), temas (cuestiones, asuntos que captan la atención y se convierten en centro de las preocupaciones sociales) y problemáticas (conjunto de

¹⁹ *Dispositivo* en tanto conjunto de estrategias diseñadas para ofrecer alternativas de acción (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2013 e).

problemas propios de una determinada época, cultura o contexto) emergentes, propios de los escenarios actuales, que por sus alcances, relevancia social y complejidad, requieren de un abordaje integral e integrado –en tanto excede lo escolar, incluyéndolo- con perspectiva holística, a partir del aporte conceptual y de prácticas de los distintos espacios curriculares (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2013 e).

f) La estructura curricular contempla:

- **Menos espacios curriculares** por año y **mayor tiempo para la enseñanza y el aprendizaje** en cada uno de ellos.
- **Espacios curriculares comunes** -correspondientes al Campo de la Formación General (Ciclo Básico y Orientado)- y **espacios curriculares específicos** (Ciclo Orientado), articulados entre sí desde una perspectiva integral e integrada. **Los espacios curriculares comunes** se han definido atendiendo al compromiso de asegurar a los jóvenes aquellos aprendizajes considerados básicos, fundamentales y comunes a todas las ofertas. Como se indica en el Documento Anexo a la *Resolución 161/11* del Consejo Federal de Educación:

“Se trata de todos aquellos componentes que no pueden estar ausentes en la educación secundaria de ningún ciudadano argentino y que se consideran parte indispensable de su formación, porque aseguran el acceso igualitario a un conjunto de saberes de cuya transmisión se responsabiliza el Estado y hacen posible la movilidad estudiantil durante la educación obligatoria” (p.3).

También en consonancia con los acuerdos federales, en el Ciclo Orientado el núcleo común a todas las Orientaciones está constituido por aprendizajes fundamentales que permitan a los jóvenes:

- Ejercer una ciudadanía democrática, sostenida en el respeto a los derechos humanos.
- Reflexionar críticamente sobre las dimensiones histórica, política, ética, cultural, económica y jurídica de la sociedad, así como sobre temas y problemas de interés colectivo del contexto local, nacional y latinoamericano.

- Participar activamente en situaciones de interpretación y producción de textos progresivamente más complejos para expresar, compartir y debatir ideas, emociones y saberes.
- Analizar críticamente y producir manifestaciones artísticas y estéticas en tanto expresiones de las diferentes culturas y subjetividades.
- Disponer de los conocimientos producidos por las distintas ciencias para el abordaje y resolución de problemas.

La revalorización de los aprendizajes vinculados con el desarrollo de *la sensibilidad estética y la apreciación de las distintas manifestaciones de la cultura*, se traduce en la presencia a lo largo de toda la Educación Secundaria del espacio curricular *Educación Artística*, que ofrece a los estudiantes la posibilidad de fortalecer su formación en los lenguajes de las artes visuales, la música, el teatro y la danza.

Los espacios curriculares del Campo de Formación Específica posibilitan ampliar la formación en el campo de conocimiento propio de la Orientación, propiciando una mayor cantidad y profundidad de saberes del área que es propia y particular de cada oferta (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011 a).

➤ **La incorporación de espacios curriculares innovadores**, tales como *Ciudadanía y Participación, Ciudadanía y Política, Formación para la Vida y el Trabajo*, cuya novedad reside en sus intencionalidades formativas, los aprendizajes que promueven, los contenidos que contemplan y las estrategias metodológicas que se prescriben para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (organización de los contenidos en torno a ámbitos de experiencia de los jóvenes – Salud, Alimentación y Adicciones; Ambiente, Convivencia, Sexualidad, TIC, entre otros-; planificación de la enseñanza a partir de temas estructurantes o tópicos generativos; alternancia escuela-comunidad-espacio social).

➤ **Espacios de opción institucional** orientados a contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos de la Formación Específica de cada Orientación. El Diseño Curricular propone una serie de opciones, a fin de que cada escuela pueda seleccionar aquellas que son acordes a su proyecto pedagógico y diseñar la propuesta institucional teniendo en cuenta los requerimientos y

particularidades de cada contexto y las demandas, necesidades e intereses de los estudiantes.

El siguiente cuadro muestra la estructura curricular de la Educación Secundaria en la provincia de Córdoba:

Cuadro Nº 1. Educación Secundaria: malla curricular global

EDUCACIÓN SECUNDARIA						
CICLO BÁSICO			CICLO ORIENTADO			
1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	4º AÑO	5º AÑO	6º AÑO	
LENGUA Y LITERATURA	Lenguas					
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	
CIENCIAS SOCIALES – GEOGRAFÍA-	CIENCIAS SOCIALES – HISTORIA-	GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA	HISTORIA	CIUDADANÍA Y POLITICA	Ciencias Sociales y Humanidades
		HISTORIA	HISTORIA	PSICOLOGÍA	FILOSOFIA	Economía y Administración
CIENCIAS NATURALES – BIOLOGÍA-	CIENCIAS NATURALES – QUÍMICA-	FÍSICA	BIOLOGÍA-	FÍSICA	QUÍMICA	Ciencias Naturales
CIENCIAS NATURALES – FÍSICA-	BIOLOGÍA	QUÍMICA				Agro y Ambiente
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA				Turismo
CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN	CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN	FORMACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO	Comunicación			
EDUCACIÓN FÍSICA	Informática					
EDUCACIÓN ARTÍSTICA: - ARTES VISUALES - MÚSICA - TEATRO - DANZA	Arte - Música					
LENGUA EXTRANJERA – INGLÉS-	LENGUA EXTRANJERA – INGLÉS-	LENGUA EXTRANJERA –INGLÉS-	LENGUA EXTRANJERA – INGLÉS-	LENGUA EXTRANJERA – INGLÉS-	LENGUA EXTRANJERA – INGLÉS-	Arte – Artes Visuales
						Arte - Teatro
						Arte - Danza
						Arte - Audiovisuales
						Arte - Multimedia

Fuente: Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (2012). Estructura Curricular de la Educación Obligatoria en la Provincia De Córdoba.

g) Formatos curriculares y pedagógicos alternativos para la organización de los espacios curriculares: *materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo.*

h) Diversidad de experiencias educativas: Jornadas intensivas de producción, Jornadas de profundización temática, Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado, Tutorías de apoyo a las trayectorias escolares, Prácticas educativas en contexto.

A fin de acompañar y afianzar estas transformaciones, la provincia de Córdoba fortaleció su política destinada a la mejora de los niveles de inclusión, retención, promoción y terminalidad de los estudios con calidad, contribuyendo a una distribución más equitativa del conocimiento con el objetivo de construir una sociedad más justa, con base en el principio de que *“la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado”*. Por ello, se llevaron a cabo diversas propuestas para lograr el desarrollo de dinámicas institucionales inclusoras:

- la implementación del *“Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años”²⁰* que posibilita a los adolescentes que han abandonado la escuela o que no la iniciaron, finalizar sus estudios a través de un servicio educativo que, en razón de su diseño más flexible, permite a cada estudiante construir su propio trayecto formativo.
- la creación de la figura del *Coordinador de Curso²¹*, con el propósito de coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes, de manera articulada con el equipo directivo y docentes de la institución escolar.

²⁰ Documento Base del Programa disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/docbaseinclusion28-9.pdf> (Fecha de consulta: 13/9/2013).

²¹ *Resolución Dirección General de Educación Media (DGEM) 1613/2009.* Disponible en <http://coordinadordecursocordoba.files.wordpress.com/2012/05/resolucion-nc2b0-1613-funciones-del-coordinadores-de-curso.pdf>

En la misma línea, a través del **Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar**, se diseñan e implementan desde la escuela, con los municipios y las organizaciones de la comunidad, estrategias para abordar en forma conjunta el abandono, ausentismo y exclusión.

Todas estas líneas de trabajo –sumadas al acceso y dominio de las TIC, Planes de Mejora Institucional y el Programa *Conectar Igualdad*– facilitan el diseño de diversos recorridos formativos que permitan efectivizar una educación de calidad y conformar equipos de gestión que garanticen modelos institucionales más participativos, inclusivos y democráticos.

Además, se promueven los **Acuerdos Escolares de Convivencia** para recuperar al interior de las instituciones el valor de la norma, a la vez que se abre un camino que hace de la escuela una experiencia educativa para los estudiantes²². También en esta línea se está fomentando la creación de los **Centros de Estudiantes**, como instrumento idóneo para que los jóvenes expresen y manifiesten sus expectativas, aspiraciones y demandas²³.

En síntesis, el trabajo realizado y las líneas de continuidad previstas intentan dar respuestas a los requerimientos propios de la institucionalización de la obligatoriedad, lo cual supone –tal como se expresa en el *Encuadre General de la Educación Secundaria* de la provincia de Córdoba (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011 a)- “*generar condiciones propicias para potenciar a la Escuela Secundaria como espacio de aprendizajes vitales para los estudiantes, de crecimiento y proyección al futuro, de apertura y diálogo entre diversos sujetos y grupos, así como de transmisión y recreación de la herencia cultural*” (p. 3).

²² Resolución ME 149/2010. Disponible en http://www.estudiodes.com.ar/contenidos/ibr/m_educa_cba_r1492010.pdf

²³ Resolución ME 124/2010. Disponible en http://coordinadordecursocordoba.files.wordpress.com/2013/07/res_124_2010-centros-de-estudiantes.pdf

ANEXO II

Entrevista para Directores de Escuela del Nivel Secundario

Es posible y necesario pensar en programas de aprendizajes comunes que expresen los intereses de los diferentes sectores que participan de la vida social. Para lograrlo, es necesario buscar formas de organizar contenidos y estrategias de enseñanza que se sustenten en la experiencia de vida de los alumnos/as y de sus familias y que las potencien, y que les permitan conocer experiencias de vida diferentes para garantizar la Inclusión Educativa y lograr la Justicia Educativa.

***¿Qué se puede hacer desde la Dirección de la escuela para favorecerlo?.
Favor fundamente la respuesta***

Le solicitamos tenga a bien responder a esta Entrevista señalando.

Ubicación de la escuela.

Gestión Estatal

Gestión Privada

En nuestro país se reconocen diferentes niveles (Nacional y Provincial) de especificación curricular en los que se producen documentos curriculares (NAP, Diseños curriculares Provinciales, etc.), que buscan regular aspectos de la vida escolar y de las prácticas de enseñanza y que interpelan y/o involucran a diferentes actores

Podría señalar:

Con relación a los Proyectos Curriculares Institucionales

Y, Sin olvidar el carácter prescriptivo del Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) que limita, pero también habilita y establece un nuevo lugar para el desarrollo profesional de los docentes, al hacer explícitos los fundamentos de cada una de sus decisiones (Terigi, 1999). Desde esta perspectiva, se reconoce a los directivos como actores centrales del gobierno escolar con la responsabilidad política que esta función conlleva.

Podría explicar:

1. ¿Cómo se decidió qué se enseña en cada año o ciclo y por qué? (¿Se basó en lo establecido en el documento curricular o en la experiencia de trabajo desarrollada en la escuela?) podría señalar que criterios están implícitos en la secuencia adoptada. Está de acuerdo con la misma .Si /No- Justifique la respuesta
2. Ud. considera que en el proceso seguido para la elaboración del PCI , se tuvo en cuenta lo *básico imprescindible* o, *lo básico deseable* –Favor fundamente y ejemplifique la respuesta
3. Podría señalar ¿Qué modo de entender el sujeto educativo se plantea?
4. Identifique qué condiciones se han contemplado para garantizar la inclusión y mejorar la enseñanza de todos los alumnos/as. Podría justificar y argumentar la respuesta
5. Considera Ud. que el PCI incide en la trayectoria de los alumnos/s- Si / No- ¿Cómo? Favor Justifique la respuesta.
6. A su entender los cambios introducidos en el sistema de evaluación consolidan y/o garantizan la Justicia Educativa - Si /No – Favor justifique la respuesta

7. ¿Qué modificaciones se podrían realizar para mejorar dicha relación con el conocimiento, de modo que promueva la inclusión educativa y favorezca los aprendizajes de calidad?

8. Podría explicar ¿qué implicancias tienen las afirmaciones “aprender lo mismo” y “aprender lo común”?; ¿qué relaciones pueden establecerse entre ambos conceptos y la gestión curricular?. A su criterio cuál de ellas predomina en los PCI

Sin su participación, esta Investigación es inviable. Muchas gracias por su colaboración