

NUEVOS FORMATOS CURRICULARES Y SU INCIDENCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS. UN ESTUDIO DE CASO DEL PROGRAMA ESCUELA CENTRO DE CAMBIO

NEW CURRICULAR FORMATS AND THEIR IMPACT ON PEDAGOGIC PRACTICES. A CASE STUDY OF THE PROGRAM THE SCHOOL AS A CENTER FOR CHANGE

Jorgelina Yapur*

En esta ponencia se presentarán algunos avances del estudio que me encuentro realizando, el que aborda las políticas educativas orientadas a la modificación de los formatos curriculares. El estudio aborda las estrategias políticas adoptadas por el gobierno de la provincia de Córdoba, a los fines de favorecer la retención, promoción y permanencia de los jóvenes en la Escuela Media. Durante el año 2004, el Gobierno Provincial ha diseñado el “Programa Escuela Centro de Cambio”. Este programa, propone innovaciones tanto en el aspecto organizacional como curricular en el primer año de la escolaridad media. El estudio es descriptivo y de tipo cualitativo. Para esta investigación, se han tomado como caso dos instituciones educativas de la ciudad de Córdoba: una de gestión pública y otra de gestión privada. La ponencia se encontrará orientada a explicitar los sentidos construidos desde las macro políticas sobre los cambios en los formatos curriculares así como su resignificación en una de las instituciones tomadas como caso: la institución de gestión pública. Se recuperarán aportes teóricos provenientes del campo de la sociología así como del campo pedagógico curricular de autores tales como: Bourdieu, Popkewitz, Bernstein, Beane, Torres, Hargreaves.

Políticas educativas – Meso nivel de análisis sociopolítico – Inclusión educativa –
Formatos escolares – Nivel medio

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Universidad Nacional de Córdoba. CE: jorgelinayapur@gmail.com

Some information is advanced in this report on progress made in a study under way concerning educational policies aimed at the modification of the curricular formats. The study approaches the political strategies adopted by the government of the province of Córdoba in order to favor the retention, promotion, and permanency of young students at the middle school. During the year 2004, the provincial government has designed the “Program the School as a Center for Change” that puts forward innovations in the organizational and curricular aspects of the first year in the middle school. For this inquiry, of descriptive and qualitative character, two educational institutions of the city of Córdoba have been surveyed: one of public administration and another of private management. This report intends to make it explicit the significations built from the macropolicies on changes in the curricular formats and their new meaning. To that end, theoretical contributions coming from the areas of sociology and curricular pedagogy by authors such as Bourdieu, Popkewitz, Bernstein, Beane, Torres, and Hargreaves have been taken into account.

Educational policies – Middle level of sociopolitical analysis – Educational inclusion – School formats – Middle level.

Presentación

Esta investigación, se enmarca en un proyecto más amplio¹ denominado “Políticas de Igualdad Educativa”. El estudio que me encuentro realizando, pretende comprender y explicar los modos en que se asumen las propuestas de innovación curricular y organizacional en la provincia de Córdoba, analizando tanto las prescripciones establecidas desde el discurso oficial como su materialización en la cotidianeidad escolar. Es por ello, que el objetivo consiste en comprender y explicar el proceso de implementación del Programa “Escuela Centro de Cambio” en dos instituciones de Córdoba Capital, a partir del análisis del discurso oficial y de las formas de concreción del programa por parte de los agentes que participan en su puesta en marcha. En consecuencia, se plantean dos objetivos específicos, consistentes en analizar el discurso oficial de la propuesta política así como en comprender y explicar las lógicas

¹ Proyecto “Políticas de Igualdad Educativa”, coordinado por Lic. Alicia Carranza y Mgter. Silvia Kravetz. Proyecto inscripto en el área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

de implementación que adquiere el programa en las instituciones tomadas como caso. Este estudio es descriptivo y de carácter cualitativo. En él se recuperan aportes teóricos provenientes del campo de la sociología como del campo pedagógico-curricular, basados en las contribuciones de autores como: Bourdieu, Bernstein, Popkewitz, Torres, Beane y Hargreaves.

Sobre el programa Escuela Centro de Cambio

Con la sanción de la Ley Federal de Educación 25195/93 se produce la extensión de la obligatoriedad escolar a 10 años, esto implicó a necesidad de garantizar la universalización de los primeros tramos de la educación secundaria argentina. En tal sentido y frente a las dificultades para garantizar el acceso, permanencia y retención en el tramo del nivel medio obligatorio,² es que comienzan a plantearse nuevas tecnologías de intervención política, orientadas al diseño de estrategias de acción en base a su relevamiento. En este marco y en tanto que estrategia política para contrarrestar algunos de problemas que afectan al nivel, se diseña en la provincia de Córdoba durante el año 2004 el Programa “Nivel Medio. Hacia una nueva identidad. Escuela Centro de Cambio”, orientado a promover cambios organizacionales y curriculares en el primer año de la escolaridad media. Durante el año 2006 la propuesta política es implementada en las escuelas públicas y privadas dependientes del Ministerio Provincial.³ El programa persigue como objetivos: fortalecer a las escuelas de nivel medio de gestión pública y privada de la provincia de Córdoba; promover cambios y ajustes necesarios en la gestión institucional para prevenir la deserción, el abandono y repitencia de nuestros jóvenes; desarrollar adecuaciones progresivas en el primer año del CBU, como punto de partida hacia modificaciones en sus propuestas curriculares; generar las condiciones institucionales para que estos cambios puedan efectivizarse. En tal sentido, se proponen cuatro acciones: articulación entre niveles, períodos de ambientación en cada uno de los espacios curriculares, nueva configuración del rol de los preceptores e integración curricular en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística. A los fines del presente escrito, se presentarán algunos avances de la investigación en

² Educación General Básica (EGB 3) según la estructura curricular planteada por la Ley Federal de Educación y Ciclo Básico Unificado (CBU) en el caso de la provincia de Córdoba, Ley 8113/01.

³ El programa se implementa en todas las escuelas públicas y privadas de la provincia de Córdoba a excepción de los CBU rurales y de las 33 escuelas que se encontraban implementado el “Programa Escuela para Jóvenes”.

curso, en relación a las innovaciones prescriptas por el programa en los formatos curriculares, en la institución de gestión pública tomada como caso.

Estructura curricular del primer año: ¿Hacia un currículum mixto?

Este apartado se encuentra destinado a realizar un análisis del plan de estudio para primer año de la escuela secundaria, a partir de recuperar algunas categorías teóricas brindadas por Basil Bernstein, principalmente aquellas relacionadas con los conceptos de currículum colección y currículum integrado.

En el plan de estudio, que instituye este programa, se realiza una diferenciación en la denominación de los espacios curriculares. Al respecto, se designan como “Espacios Curriculares Integrados” a aquellos configurados en áreas y “Espacios Disciplinarios” a aquellas asignaturas con eje en las disciplinas. Siguiendo la línea de razonamiento propuesta por Basil Bernstein (1996) podemos hipotetizar que la definición “Espacios de Integración Curricular” estaría marcando, a nivel del discurso pedagógico, un quiebre con la organización tradicional de la enseñanza. La incorporación de estos espacios, pone de manifiesto, la intencionalidad de fomentar una mayor integración de los contenidos a enseñar. Es decir, una tendencia hacia un currículum más integrado, caracterizado por la existencia de una relación abierta entre los contenidos escolares. Según Bernstein, en un tipo de currículum integrado la clasificación, como principio que regula las relaciones entre los contenidos, tiende a ser débil. En este programa, la constitución de espacios areales, se realiza mediante la articulación y vinculación de contenidos afines: Ciencias Sociales (historia – geografía); Ciencias Naturales (física, química y biología) y Educación Artística (plástica y música). En lo que respecta a los “Espacios Disciplinarios” se manifiesta la vigencia de un currículum con tendencia a la colección, ya que la modalidad de estructuración de estas asignaturas, tiene como base a la disciplina. Bernstein dirá, que en un tipo de currículum colección, los límites entre las asignaturas se mantienen cerrados, quedando claramente demarcando el territorio de cada una. Este tipo de organización de los saberes, ha sido denominada metafóricamente como huevera de cartón (Lortie: 1975) o currículum mosaico, para graficar una forma de organización o presentación de los contenidos escolares, en el que las asignaturas se imparten y desarrollan con total independencia la una de la otra. En el marco del programa, esto sucede con el resto de los espacios curriculares: Lengua, Matemática, Formación ética y ciudadana, etc. En tal

sentido y teniendo en cuenta la estructura curricular general, podemos hipotetizar que se trata de un currículum mixto, ya que en el plan de estudio se puede visualizar, por un lado, la permanencia de un currículum de tipo colección, el cual se manifiesta en la vigencia de la organización disciplinar de los contenidos a enseñar –*Espacios disciplinares*– y por el otro, tendencias hacia la constitución de un currículum más flexible o integrado, mediante la incorporación de espacios de tipo areal –*Espacios de integración curricular*.

Es importante advertir que la incorporación de espacios de integración curricular, impacta en el programa de estudios, generando una reducción de los espacios curriculares de 13 a 9. Cabe recordar aquí, que en la estructura curricular anterior a la implementación de este programa,⁴ los contenidos de geografía, historia, física, química, biología, música, plástica o teatro se presentaban bajo un formato disciplinar y consecuentemente, contaban con una unidad de tiempo específica para la transmisión de los contenidos escolares. Mediante la incorporación de espacios curriculares integrados, se genera una readecuación y reacomodación de las cargas horarias de los profesores a cargo de las disciplinas involucradas en estos espacios. Modificación que impacta en el plan de estudios del primer año, generando una reducción de la cantidad de asignaturas. Al respecto, una de las apreciaciones de los agentes a cargo de la implementación del programa, es que la propuesta de cambio más que orientarse a plantear nuevos formatos curriculares que contrarresten la función selectiva del nivel y democratizen la enseñanza, ha estado orientada a favorecer la retención de los estudiantes, mediante una estrategia simplista, orientada a la reducción de los espacios o asignaturas, vía la constitución de formatos curriculares areales.⁵ Los docentes sostienen que unos de los impactos positivos que ha tenido el programa, ha sido la disminución de los índices de fracaso escolar en el primer año de estudio, aunque también afirman que éstos, se han visto incrementados en el segundo año.⁶ En tal sentido, consideramos que el cambio curricular restringido sólo al primer año de estudios, se visualiza como una alternativa que posibilita garantizar el acceso al nivel medio pero no la permanencia de los estudiantes en el sistema. En consecuencia, se presenta más bien como una estrategia

⁴ Estoy haciendo referencia a la estructura curricular establecida bajo la normativa provincial de la Ley 8113/1991.

⁵ La disminución de los espacios curriculares, impacta en los índices de retención en el primer año, debido a que, al tener menor cantidad de materias el alumno tiene mayores probabilidades de aprobar la cantidad de asignaturas necesarias para promocionar el año.

⁶ Año, en el que el formato curricular vuelve a plantearse como estrictamente disciplinar y se ven incrementados los espacios curriculares

focalizada, que desplaza el problema de la repitencia y sobreedad al segundo año de la escuela media, sin lograr plantear una verdadera solución al problema de la retención escolar.

Sin embargo, se considera que la reorganización curricular propuesta por el programa, supone una tentativa de cambio en los formatos tradicionales de organización de la enseñanza, que desafía a las instituciones educativas a pensar en nuevas formas de estructuración y presentación de los contenidos a enseñar, a la administración provincial a arbitrar los medios para que esta tentativa se efectivice en las prácticas, garantizando los recursos que hagan posible el desarrollo de propuestas pedagógicas colaborativas o colegiadas, sobre todo, ante la necesidad de modificar la tradicional organización de trabajo profesional, basado en un fuerte individualismo. De esta manera resulta interesante preguntarnos: ¿Cuáles son los niveles de articulación entre las disciplinas involucradas en los espacios de integración curricular? ¿En qué medida estas innovaciones trastocan los modos de relación entre los profesores y las formas de organización de la enseñanza? ¿Cómo impactan estos cambios en el aprendizaje de los alumnos?

Espacios Curriculares Integrados: ¿Integración o Interdisciplinariedad?

En este aparatado, interesa focalizar nuestra atención en las conceptualizaciones sobre integración curricular, poniendo en tensión el aporte de algunos especialistas tales como Beane, Torres, Terigi, Dussel, con los sentidos que asume este concepto en el programa tomado como objeto de estudio así como su resignificación en las prácticas pedagógicas. Desde la perspectiva de Jeames Beane

“La integración del currículum es un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definida de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen las áreas disciplinares” (2005: 17).

Complementando esta mirada, Jurgo Torres alega que

“...los proyectos de integración curricular se visualizan como una alternativa pedagógica de transmisión y organización de los contenidos que rompe con las modalidades tradicionales basadas en un fuerte academicismo y conductismo.

Interesa, entonces, develar los modos en que se asume la integración curricular en las asignaturas involucradas en la reestructuración curricular” (1994: 29).

En lo que respecta al espacio “Ciencias Sociales”, el documento producido por el equipo técnico provincial, se encuentra destinado a profesores de Geografía e Historia. Se propone que los docentes trabajen en forma colaborativa, debido a que la enseñanza de la ciencias sociales requiere generar instancias de integración entre las disciplinas que la conforman. En tal sentido se asevera que las disciplinas científicas que integran el campo de las ciencias sociales, tienen diferencias entre sí que conviene tener presentes con el fin de aprovechar al máximo su potencialidad educativa (...). Se trata de tener en cuenta las contribuciones específicas de cada disciplina científica, sus conceptos, procedimientos, actitudes y en general, sus perspectivas de análisis sobre la realidad y de ponerlos al servicio de la formación de los alumnos. (Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Ciencias Sociales. Geografía e Historia: 2006). Cabe destacar que el área de ciencias sociales cuenta con una carga de 6 horas cátedra. En los documentos oficiales, se sugiere la siguiente organización del espacio curricular: Un espacio de integración curricular de dos horas cátedra, siendo las cuatro horas restantes destinadas a trabajos prácticos y de tutoría específica del área. En el tipo de organización de la enseñanza sugerida, se propone que mediante la modalidad de integración curricular, denominada también cátedra compartida,⁷ los docentes a cargo del espacio, trabajen en relación a temas, problemas en los que articulen los conocimientos producidos en el marco de cada una de las disciplinas, mientras que el resto de las modalidades se encontraría destinado a reforzar los contenidos impartidos. En la institución tomada como unidad de observación, los profesores de Geografía e Historia dividían sus horas de clase en base al desarrollo del contenido de cada una de las disciplinas, 2 horas cátedra cada uno, aunque en determinadas ocasiones, compartían la cátedra –2 horas cátedra. La instancia de cátedra compartida, suponía la presencia de la pareja pedagógica mientras uno de los profesores se encargaba de dictar la clase. Asimismo, el dictado de la clase, bajo el formato de cátedra compartida, se iba alternando semanalmente, es decir una semana, la cátedra se encontraba a cargo del profesor de historia y la otra a cargo del profesor de Geografía. En tal sentido se considera que, la situación anteriormente mencionada, pone de manifiesto la permanencia a nivel de las prácticas, de una modalidad disciplinar en la organización de

⁷ La modalidad de cátedra compartida supone la presencia de todos los profesores involucrados en el área en el mismo espacio físico y a cargo de la clase.

los contenidos a impartir. En lo que respecta a la evaluación, los profesores confeccionaban pruebas, las que contenían consignas tanto de la disciplina Geografía como Historia. Se trataba de una única evaluación, en los que se solicitaba el desarrollo de contenidos claramente diferenciables. En tal sentido, la modalidad que asume la evaluación, también, estaría dando cuenta de la permanencia, a nivel de las prácticas, de un currículum de tipo disciplinar.

En lo que respecta al espacio curricular integrado, “Ciencias Naturales”, los documentos de orientación docente, se encuentran destinados a profesores de Física, Química y Biología. En él, se propone al igual que en el espacio de ciencias sociales, un trabajo integrado a partir de considerar que una enseñanza actualizada de las disciplinas que conforman las ciencias naturales, intentará superar las visiones fragmentadas y descriptivas de los conocimientos científicos. Se sostiene, que la enseñanza de la química, la física y la biología dentro de un campo de conocimientos compartidos, deberá centrarse en el intercambio de ideas dirigido hacia la integración de conceptos, teorías, procedimientos, actitudes y modelos que superen los estereotipos. A su vez, se aclara que, cada disciplina tiene su propio objeto de estudio y una mirada particular de los fenómenos. En tal sentido, sus integraciones al igual que los procedimientos y actitudes de las ciencias, facilitan la construcción conjunta del área. En este caso, el espacio areal, cuenta con una carga horaria de 6 horas cátedra, en los documentos oficiales, se sugiere la misma organización del espacio que en el caso de Ciencias Sociales. (Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Ciencias Naturales. Física, Química y Biología: 2006). En la institución educativa, los profesores organizaban el área de una forma bastante particular. Las profesoras de Química y Biología desarrollaban la totalidad de sus clases, 4 horas cátedra, bajo la modalidad de cátedra compartida, las docentes sostienen que para el desarrollo de los contenidos de cada clase, acordaban el tema y las modalidades de abordaje interdisciplinar, fuera del horario escolar. Por su parte, el profesor de Física, destinaba las 2 horas cátedras restantes, al desarrollo de su materia de manera individual. A los fines de calificar el espacio los docentes promediaban las notas obtenidas por los alumnos en ambas instancias (cátedra compartida –biología, química– y física). Por tanto, consideramos que la configuración de este espacio, se presenta de manera confusa, es decir, como un espacio bifurcado entre la modalidad interdisciplinar, establecida mediante la cátedra

compartida entre las profesoras de biología y física y a su vez, estrictamente disciplinar en el caso de la asignatura física.

En lo que respecta al espacio de “Educación Artística”. El material, elaborado por el Ministerio, se encuentra destinado a los profesores de Música, Teatro y Plástica. Se considera que la enseñanza de las artes requiere generar instancias de integración entre las disciplinas que la conforman. Al respecto sostienen que la integración, no implica perder la especificidad de las disciplinas intervinientes, sino la posibilidad de establecer una red de significaciones más amplias para la atención de un hecho, de un objeto de estudio, de un fenómeno, en el cual las distintas disciplinas aportan al marco de la producción teórico práctico. Cabe destacar que este espacio cuenta con 2 horas cátedras semanales. En lo que respecta a la organización de la enseñanza se propone el desarrollo de la modalidad de cátedra compartida, con proyectos integrales que respeten la especificidad de cada una de las asignaturas involucradas. (Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Educación Artística. Música, Plástica y Teatro: 2006). En la práctica analizada, son dos las docentes a cargo del área, una profesora de plástica y la otra de música. Las mismas, dictaban la totalidad de sus horas bajo el formato de cátedra compartida, aunque sostienen que, en el desarrollo de temáticas propias de cada uno de los lenguajes, las articulaciones entre estos dos campos de conocimiento, no siempre son posibles. En estos casos, las docentes dividían sus horas cátedra, generalmente en dos módulos destinado al desarrollo de cada uno de los lenguajes. Al momento de la evaluación se promediaban las calificaciones obtenidas en los proyectos compartidos, así como las alcanzadas en cada una de las instancias disciplinares. Podemos decir entonces, que en el caso de educación artística, las docentes alternaban entre un formato interdisciplinar de organización de la enseñanza y un formato disciplinar, según el tipo de contenido a trabajar en la clase.

Hopkins (1932), citado por Torres, define al currículum integrado como aquel “organizado en torno a los intereses inmediatos y duraderos que satisfagan las necesidades del alumno, utilizando materiales seleccionados de todas las áreas del patrimonio social, con independencia de la división en asignaturas. Este autor, critica el uso inadecuado del término integración para referirse a proyectos curriculares que en realidad implican campos multidisciplinares, lo que hace referencia a otro tipo de organización cuyas raíces están en el dominio de las asignaturas y no en la integración personal y social” (1996: 32).

Como se puede observar en la propuesta de innovación, las disciplinas no perderán su especificidad, sino que en todos los casos se intentará que cada una aporte a la resolución de una problemática particular. Podemos conjeturar, entonces, que el diseño de esta propuesta, se encuentra basado en una tentativa de lograr una mayor articulación entre las disciplinas, mediante la incorporación de espacios curriculares areales. En tal sentido, esta innovación en los formatos curriculares, pueden comprenderse como un intento de cambio orientado por un enfoque de tipo interdisciplinar no así de tipo integrado, tal como parece sugerir la denominación de los espacios areales.

A su vez y tal como hemos podido visualizar en la institución tomada como unidad de observación, más allá de la denominación de los asignaturas en tanto que espacios areales o de integración curricular. El currículum real o vivido expresa una clara permanencia de las modalidades disciplinares en la organización de los contenidos a enseñar. Ya que como se ha explicitado anteriormente, en la mayoría de los casos, los profesores han optado por realizar una división de sus horas de clases, manteniendo un formato de tipo disciplinar independientemente de la nueva prescripción curricular.

En tal sentido, el análisis realizado permiten vislumbrar que los cambios propuestos a nivel curricular, difícilmente lograrán institucionalizarse con éxito en las instituciones escolares sino se produce un cambio estructural en las modalidades de organización del trabajo de los profesores, núcleo duro de la organización de la escolaridad media, que de no modificarse, continuará siendo más de lo mismo, letra muerta, una deuda pendiente. Es importante advertir que el cambio del currículum es sumamente dificultoso, ya que supone la modificación de las formas o modalidades de organización de la enseñanza y por ende de la organización del trabajo docente. En relación a este punto, Dussel (2001), plantea que uno de los principales problemas para lograr un cambio en la estructura curricular del nivel medio, tiene relación con lo que denomina principio de isomorfismo, según el cual la formación del profesor esta estrictamente asociada a la cátedra que éste impartirá, modo organizativo que impacta en el nivel, creando rigidez en la estructura organizativa del trabajo docente, fragmentación, balcanización de la enseñanza y empobrecimiento de la formación impartida.

Reflexiones finales

En la actualidad la obligatoriedad de la educación secundaria plantea el desafío político de promover y favorecer la institucionalización de nuevos formatos escolares, que atiendan a la población que hoy debe, y tiene el derecho, de acceder permanecer y egresar de este nivel, garantizando la calidad educativa del tránsito, fomentando la democratización de los conocimientos, asumiendo un verdadero compromiso con la calidad de los aprendizajes de todos/as los/as alumnos/as.

Se torna imprescindible, en esta nueva coyuntura política y frente a un estado que se propone configurarse nuevamente en garante de los derechos sociales, replantear las funciones a cumplir por el nivel medio de enseñanza, desde sus aspectos organizacionales y curriculares, adoptando medidas de fondo que posibiliten una real modificación de la estructuración tradicional de los contenidos escolares, la que se ha constituido a la largo la historia de nuestro país, en una herramienta eficaz para reproducir las injusticias sociales, instaurando, bajo el manto de la meritocracia, la selección de los alumnos provenientes de los sectores sociales más aventajados y la progresiva exclusión de los sectores más vulnerables. El código educativo, puede constituirse en una herramienta de poder y de liberación en tanto que constituye el instrumento principal de la conformación de las conciencias, si el código permanece intacto (esto es el currículum, la pedagogía y la evaluación) serán reproducidos también, los principios de control y la distribución del poder social. Es por ello que analizar el currículum en las escuelas secundarias así como las finalidades buscadas en sus tentativas de cambio, es imprescindible si queremos vislumbrar en qué medida el currículum se torna una herramienta de emancipación social, justicia, equidad y democratización de la cultura o por el contrario un instrumento más, que aporta de manera encubierta, a la reproducción de las desigualdades sociales.

Bibliografía

Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1996). “Los códigos pedagógicos y sus modalidades prácticas”. En: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

- Bourdieu, P. (1998). *Sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2001). "La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas". En: Braslavsky, C., Dussel, I. y P. Scaliter (eds.) *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2006). Período de Ambientación. Orientaciones para docentes. Anexo II. Escuela Centro de Cambio. Córdoba.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2006). Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Ciencias Sociales (Geografía – Historia). Córdoba.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2006). Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Ciencias Naturales (Física – Química y Biología). Córdoba.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2006). Período de ambientación. Orientaciones para docentes. Educación Artística (Música – Teatro – Plástica). Córdoba.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología Política de las reformas educativas: El poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Torres Jurgo, S. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (2010). "Los cambios en el formato escolar de la escuela secundaria en Argentina, por qué son tan necesarios, por qué son tan difíciles". En: *Revista Propuestas Educativa*. Buenos Aires: FLACSO.
- Sacristán, G. (1996). "Transiciones en el curriculum: continuidad y coherencia en las exigencias al estudiante". En: *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reforma*. Madrid: Morata.