



# El currículum de la escuela secundaria frente a la universalización del nivel: discusiones y tensiones en la definición y organización de los contenidos

**María Laura Basabe** | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

**Celina Armendáriz** | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

**Alejandra Amantea** | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

**Lucía Feced** | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

**Agustina Ibiri** | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

---

La extensión de la educación obligatoria en nuestro país reabre viejas tensiones en torno a la definición de los contenidos de la formación básica. La obligatoriedad de la escuela secundaria y la incorporación de nuevos sectores sociales al nivel involucran redefiniciones de sus propósitos formativos para dar respuesta a nuevas demandas y adecuar sus propuestas a un público más heterogéneo en cuanto a entornos culturales de procedencia y aspiraciones.

En esta búsqueda de respuestas que contribuyan a volver efectiva la intención democratizadora que encierra la extensión de la obligatoriedad escolar, la definición y la organización de los contenidos resultan factores claves. Diferentes orientaciones respecto de los propósitos educativos impactan en estas definiciones; recíprocamente, los debates sobre los contenidos del currículum a menudo involucran visiones alternativas respecto de la función de la educación en la vida de las personas y en las sociedades.

Este trabajo propone algunas reflexiones sobre la relación entre las decisiones respecto del contenido educativo y los problemas de inclusión, equidad y calidad. Recorre tres cuestiones centrales: la delimitación de los contenidos básicos, las fuentes que se privilegian para la selección y las formas de organización del currículum, y plantea algunas claves para analizar los efectos de distintas alternativas en relación con la inclusión de sectores sociales tradicionalmente excluidos.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Este trabajo tiene como antecedente una investigación desarrollada en el marco de la cátedra de Didáctica I, bajo la dirección de Daniel Feldman, "Currículum, aumento de la obligatoriedad escolar e inclusión educativa: un estudio sobre el diseño curricular para la educación media en cuatro países del cono sur" (proyecto UBACyT 20020150200211BA, programación 2016-2017), que se propuso analizar desde una mirada curricular el aumento de la obligatoriedad y la apertura de la escuela secundaria a nuevos públicos en cuatro países de la región.

## › La definición de lo “básico” en un nuevo contexto social, político, económico y cultural

Una primera cuestión es la delimitación de los contenidos que corresponden a la educación básica. El desarrollo científico y tecnológico, los cambios en el contexto social a partir de la globalización y los movimientos migratorios, las transformaciones en los modos de producción, y, en el mundo del trabajo, la irrupción de las tecnologías digitales de la información generan nuevas demandas a la escuela y expanden los límites de aquello que debe enseñar.

Con frecuencia, la respuesta a estas nuevas demandas se ha resuelto mediante la adición de nuevos saberes, que se yuxtaponen a los anteriores sin una reorganización de carácter más integral, y los diseños curriculares crecen sin una modificación del tiempo de actividad escolar. César Coll y Elena Martín (2006) señalan que la sobrecarga de contenidos que caracteriza al currículum de educación básica de muchos países es el resultado de una lógica acumulativa en las sucesivas actualizaciones, que no acompaña las adiciones con una exclusión de otros contenidos, o una reestructuración integral, y señalan la necesidad de una revisión en sentido opuesto, orientada a reducir los contenidos escolares. Con la misma preocupación, Bourdieu y Gros (1990) plantean un principio sencillo pero útil para la actualización del currículum: “(...) todo elemento añadido debe compensarse con una supresión concomitante” (1990: 418).

A menudo, esta lógica aditiva resulta no solo de la necesidad de incorporar nuevos elementos en el diseño curricular, sino que es un modo de conciliar propósitos diversos, incluso en tensión, dentro de una propuesta formativa. La escuela secundaria reconoce, en nuestro país, la necesidad de atender simultáneamente a tres grandes aspiraciones: la formación para un ejercicio responsable de la ciudadanía, la habilitación para el ingreso al mundo del trabajo y la preparación para la continuidad de los estudios.<sup>2</sup> Históricamente, en la conformación del nivel, diversas modalidades enfatizaban algunos propósitos más que otros. Por ejemplo, la creación de las escuelas comerciales e industriales, precursoras estas últimas de lo que luego sería la Educación Técnica, respondía principalmente a la intención de formar a las y los jóvenes para el ingreso al mundo laboral, mientras que los bachilleratos se definían por su función propedéutica, orientada a la consecución de los estudios y el ingreso a la universidad.

Esta distinción de propósitos y funciones formativas se correlacionaba con una segmentación, socialmente legitimada, de públicos, en tiempos en que la educación secundaria se reconocía como una oferta con una cobertura cada vez mayor, pero cuya universalización no se veía aún como un horizonte. El desafío de la extensión de la obligatoriedad involucra la necesidad de recuperar los tres propósitos como compromisos educativos para todos los públicos. Ello trae consigo nuevas exigencias al currículum escolar dado que implican énfasis propios y prioridades en tensión. Dicho de otro modo, se reabre la pregunta acerca de qué es lo básico que la escuela deberá asumir la responsabilidad de transmitir en el nivel.

La compatibilización de diferentes propósitos mediante una lógica aditiva suele conllevar una selección de contenidos excesivamente extensa, que se erige, entonces, como un primer obstáculo para estudiantes y profesores.

---

<sup>2</sup> La Ley Nacional de Educación (Ley Nro. 26206), define en su art. 30: “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Ley de Educación Nacional, N°26.206, 2006, art. 30).

Un análisis crítico de los contenidos, según Pierre Bourdieu y François Gros (1990), debería conciliar dos criterios: la “exigibilidad”, es decir, la valoración de un conocimiento como indispensable por razones científicas o sociales, y la “transmisibilidad”, esto es la posibilidad de ser transmitido, teniendo en cuenta las capacidades de asimilación de las y los alumnos en un momento dado y la formación previa de los docentes.

La universalización del nivel secundario involucra —o debería involucrar— redefiniciones en sus propósitos y reestructuraciones de la matriz de contenidos tradicional. Como señalan Silvina Feeney y Daniel Feldman (2021), un currículum con una sobrecarga de contenidos que dificulte su desarrollo en coordenadas reales posiblemente lleve a cada profesor a definir un núcleo, con el riesgo de una diferenciación no deseada de las experiencias formativas resultantes, o bien resulte un obstáculo para el avance de los estudiantes en condiciones de partida desventajosas. En ambos casos, las consecuencias se alejan de los propósitos democratizadores que orientan las políticas de extensión de la escolaridad y universalización del nivel secundario.

### › **Viejas discusiones que iluminan problemas nuevos (y ya no tan nuevos...)**

La definición de lo básico abre necesariamente a otras preguntas bastante más antiguas en el campo curricular: cuáles son las fuentes legítimas para la selección de contenidos y cómo organizarlos en el currículum escolar. Los contenidos cobran sentido en la enseñanza no solamente por los componentes de la cultura que recortan en función de la intencionalidad pedagógica y sus destinatarios, sino también, por las relaciones que se promueven entre ellos a partir de su inclusión en el currículum. ¿Será lo mismo estudiar la Segunda Guerra Mundial en un curso de Historia, que abordarla en el marco de un proyecto que combine el abordaje propio de la Historia con una mirada geopolítica y el análisis del desarrollo económico en Europa post primera guerra? ¿El estudio del cambio climático en un curso de Física promoverá los mismos aprendizajes que su tratamiento en el marco de un proyecto que combine el análisis propio de la Física junto con una perspectiva que aborde aspectos ecológicos, económicos y políticos?

En este marco, una de las discusiones que permanece abierta es la crítica a la estructuración disciplinar y la búsqueda de alternativas que permitan una vinculación de los saberes que transmite la escuela con los problemas de la realidad social. Esta discusión recoge, enhebra y actualiza elementos de distintas tradiciones de pensamiento curricular, con diferentes visiones acerca de cuál es el conocimiento más valioso que debe transmitir la escuela. A continuación, recuperaremos esas miradas, ya que puede resultar clarificador a la hora de pensar problemas actuales que tienen hondas raíces en la discusión didáctica.

### **Las fuentes para la definición del contenido**

La defensa de las disciplinas como base para la definición del contenido del currículum, conocida como tradición humanista o tradicionalista tiene en el filósofo inglés Herbert Spencer uno de sus primeros representantes. En su libro *La educación intelectual, moral y física*, hacia fines del siglo XIX, sostuvo que el conocimiento más valioso es el que nos aporta la ciencia. El desarrollo de la ciencia, concomitante con la expansión de los sistemas educativos, posiblemente contribuyó a esta alianza entre disciplinas científicas y contenido educativo.

Pero la expresión más acabada de la defensa de las disciplinas de conocimiento como fuente para la definición de contenidos puede encontrarse en lo que dio en llamarse el “movimiento de las disciplinas”, un movimiento de renovación curricular que se desarrolló en Estados Unidos en la década de 1960, en un contexto de preocupación por la formación científico-tecnológica de la ciudadanía y la competitividad en el plano internacional, puesta en cuestión luego del lanzamiento del primer satélite por parte de la ex URSS. Propuestas como las de Jerome Bruner<sup>3</sup> y Joseph Schwab<sup>4</sup> priorizaron la estructura conceptual de las disciplinas como fuente para la selección del contenido escolar, pero incorporaron además los modos de producción y validación de conocimientos propios a cada una de ellas (Schwab, 1973). En términos de Schwab (1973), la escuela debería enseñar no sólo la estructura sustantiva de la disciplina, sino también su estructura sintáctica. Bruner lo expresó muy claramente: no enseñamos las disciplinas para producir bibliotecas vivientes, sino para que los niños piensen como lo hacen los científicos en cada uno de sus campos (Bruner, 1969).

En el contexto anglosajón, desde el punto de vista filosófico, filósofos de la educación como Paul Hirst (1977), Philip Phenix o Richard Peters (citados en Stenhouse, 1991) también argumentaron en favor de las disciplinas como fuente para la definición del contenido, al considerar que, aun con sus fallos, las disciplinas científicas disponen de mecanismos que permiten establecer la “mejor verdad”.

A partir de una revisión de las conceptualizaciones previas de la “nueva sociología inglesa” y de un análisis sociológico acerca de la tensión entre la formación académica y vocacional en la formación universitaria, Michael Young (2012) propuso una revalorización del conocimiento disciplinar como base para el currículum. Argumentó que las disciplinas, aunque susceptibles de fallos y cambios, representan un conocimiento más fiable, más cercano a la verdad sobre el mundo y las personas, y constituyen un conocimiento codificado y especializado en su producción y su transmisión, que se distancia del conocimiento de la vida cotidiana, de la opinión, del sentido común, de las habilidades adquiridas para tareas específicas. Young caracterizó a los saberes disciplinares como “conocimientos de gran alcance” o “conocimientos poderosos” porque permiten trascender las demandas del contexto social de un momento, enfrentar cambios, transformar la realidad, innovar y desarrollar nuevos conocimientos necesarios para el progreso intelectual, científico y tecnológico de las sociedades modernas.

Sin embargo, los enfoques que enfatizan las disciplinas como fuente principal para la definición del contenido escolar, no han estado exentos de críticas. Otras voces han defendido la necesidad de considerar otras fuentes como base para la definición de los contenidos escolares. Así, desde los inicios de la reflexión curricular, se registra la preocupación por tomar como referencia a las demandas del mundo contemporáneo. La tradición de la eficiencia social fue inaugurada a principios del siglo XX por la obra de Franklin Bobbitt (1918, 1924). En su perspectiva acerca del currículum, la escuela debía pensarse como un sistema de producción al servicio de los insumos que la sociedad y la naciente industria moderna requerían. La fuente para la definición del contenido escolar debían ser las demandas de la vida contemporánea de manera de asegurar la adecuada formación del ciudadano y la preparación del sujeto productivo. Sobre esta base, propone un modelo de diseño curricular que parte del estudio de las actividades del mundo adulto en las diversas esferas (ocupacional, desempeño ciudadano, eficiencia física, empleo del tiempo libre, intercomunicación social), su clasificación y su segmentación en

---

<sup>3</sup> Jerome Bruner elaboró una propuesta curricular de ciencias sociales para la escuela primaria “El hombre: un tema de estudio”, más conocida como MACOS (*Man: a course of study*). Una presentación de la propuesta puede encontrarse en Bruner, 1998.

<sup>4</sup> Joseph Schwab elaboró una propuesta curricular *Biological Sciences Curriculum Study*, más conocida por su sigla BSCS para la enseñanza de la Biología en la escuela básica.

actividades cada vez más específicas mediante el “análisis de tareas”. Estas habilidades específicas, vinculadas a desempeños futuros, serían la base para el diseño del currículum.

Posteriormente, con la “pedagogía por objetivos”, la mirada vuelve hacia lo que el alumno debe poder hacer con el conocimiento (De Ketele, 2008). En este modelo, el diseño instruccional se basa en la definición de objetivos de aprendizaje; el objetivo de aprendizaje expresa una capacidad a ejercer sobre un área de contenido, y debe estar formulado en términos observables y no ambiguos (precisando las condiciones de realización y los criterios de desempeño).

Más recientemente, esta orientación hacia el desarrollo de capacidades para intervenir en el mundo se renueva a partir de propuestas de definición del contenido en términos de habilidades transversales (“resolución de problemas” o “habilidades de pensamiento”) o a partir de competencias, que permitan una vinculación más estrecha de los saberes que transmite la escuela con las necesidades del mundo del trabajo. A fin de orientar la tarea escolar hacia una mayor eficiencia y el rendimiento, desde los ámbitos de producción se desarrollaron “referenciales de competencia” para los oficios y, desde organismos internacionales, se impulsaron reformas curriculares basadas en competencias (De Ketele, 2008).

En algunos planteos contemporáneos, esta perspectiva se liga con una preocupación por la inserción en una cultura globalizada y en un sistema productivo deslocalizado. Según Feeney y Feldman (2021), en los últimos años se advierte en las propuestas curriculares un debilitamiento de las identidades locales (las ideas de “nación”, “patria”) y el desplazamiento hacia identidades universales (un “ciudadano del mundo”, un “ciudadano del siglo XXI”, capaz de moverse en un escenario cada vez más deslocalizado, mediante el manejo de idiomas, la ciencia, habilidades tecnológicas). Coll y Martín (2006) señalan que, cuando la entrada por competencias no se combina con saberes fundamentales que consideren las necesidades de aprendizaje derivadas del entorno social y cultural inmediato, hay un riesgo de homogeneización cultural que puede ahogar la diversidad cultural. En este punto, nuevamente, surgen tensiones: un universalismo extremo puede dar lugar a un proceso que anule la multiculturalidad, que es un rasgo propio de las sociedades actuales; en el otro extremo, un currículum excesivamente local puede erosionar el compromiso hacia los propios valores en los que descansa el respeto al pluralismo cultural (Kirk, 1989) y puede dejar a los estudiantes de sectores desfavorecidos fuera de una cultura cada vez más internacionalizada.

Paralelamente, otros planteos con otras bases teóricas retoman esta preocupación por el “valor social” del conocimiento escolar. Se interpelan las aproximaciones academicistas por la falta de vinculación de los contenidos con el mundo real y con la experiencia de las y los estudiantes: la vida no exige buena parte de los conocimientos disciplinares que enseña la escuela y, recíprocamente, estos no toman como base las situaciones en las que el alumno deberá utilizarlos. Diversos autores advierten sobre la inutilidad de los saberes disciplinares si no pueden ser recuperados y utilizados para la interpretación y resolución de situaciones reales (Perrenoud, 2000, De Ketele, 2008).

En esta línea, Philippe Perrenoud (2000) señala que los contenidos escolares deben asociarse a las prácticas sociales de referencia, es decir, los contextos de la realidad en los que tienen valor y sentido. Este planteo no implica anexar un tipo más de saberes, sino avanzar desde lo que el autor denomina una concepción exclusivamente “nocional” del contenido hacia su tratamiento en “lenguaje de competencias”, identificando las situaciones que el alumno deberá enfrentar en su vida presente o futura fuera de la escuela. Desde esta perspectiva

se priorizan contenidos “útiles” por su valor de aplicación, lo que se ha denominado “vocacionalización” del currículum (Sacristán, 2010).

Finalmente, desde un punto de vista más epistemológico, también se reclama a la escuela reflejar en la definición del contenido los nuevos modos de producción del conocimiento, que ya no se limitan a las fronteras rígidas de las disciplinas tradicionales, sino que integran enfoques que permitan una comprensión más holística y flexible de los fenómenos. Según el filósofo de la ciencia Michael Gibbons, los avances científicos y tecnológicos más significativos se logran precisamente cuando se rompen las barreras entre áreas del saber, dando origen a nuevos campos emergentes que requieren la colaboración de expertos de diversas disciplinas (por ejemplo, las ciencias ambientales o la tecnología). Los enfoques interdisciplinarios no solo se aplican a la interpretación de los problemas del mundo real, sino que también se refleja en los posicionamientos epistemológicos presentes en los propios campos de producción del conocimiento (Gibbons et al., 1994).

Por último, cabe mencionar una tercera tradición, con menor impacto en los debates acerca de los contenidos de la escuela secundaria, pero que comparte el cuestionamiento de las disciplinas como base para la selección de contenidos y enfatiza el desarrollo personal. Se trata de la tradición progresista, que encontró en las ideas del filósofo norteamericano John Dewey su principal expresión en el campo del currículum. Según esta perspectiva, las disciplinas constituyen para el estudiante una fragmentación artificial de una realidad que en su vida cotidiana se le presenta de manera íntegra. Por ello, las materias escolares deben volver a la experiencia de donde han sido abstraídas, deben ser convertidas, traducidas a la experiencia inmediata e individual. Pero al mismo tiempo, a diferencia de otros representantes de esta tradición, Dewey señala la necesidad de organizar esa experiencia a partir de ciertos marcos de pensamiento. En esta línea, bajo el principio “sólo hay una materia para la educación y es la vida en todas sus manifestaciones”, se desarrollaron propuestas curriculares basadas en problemas de la existencia humana, del entorno social y natural del alumno (por ejemplo, el cuidado de la salud, los alimentos, la vida en las ciudades, etcétera). En el nivel secundario, esta posición puede reconocerse en la preocupación por incorporar en el currículum escolar algunos espacios curriculares que atiendan a los intereses juveniles, centradas en el desarrollo de proyectos y que potencien la expresión personal.

Revisar cada una de las tradiciones con una mirada puesta en la inclusión y la construcción de propuestas más democráticas para el acceso al conocimiento en el nivel secundario, permite advertir los límites asociados a cada una de ellas. Un currículum con alta clasificación disciplinar y énfasis en el conocimiento académico puede favorecer principalmente a aquellos estudiantes que ya portan experiencias extraescolares que les facilitan interactuar con formas de conocimiento abstractas, desvinculadas de sus realidades sociales y sus experiencias vitales (clásicamente estudiantes provenientes de sectores sociales medios y altos). Por otra parte, la opción por priorizar las necesidades del mundo del trabajo y la sociedad contemporánea como fuente de contenidos, a su vez, puede llevar a un currículum que no ofrezca los “conocimientos poderosos” que permitan trascender las demandas del contexto social y económico de un momento, enfrentar cambios, transformar la realidad. Por último, el énfasis de la tradición progresista en la exploración de los propios intereses y el desarrollo personal no alcanzaría *per se* para construir la base común de conocimientos académicos necesarios para interpretar racionalmente el mundo que nos rodea. Cierta hibridación de estas tradiciones, cierta articulación sopesada de las distintas fuentes —y, por supuesto, no exenta de tensiones— surge, entonces, como necesidad.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Esta búsqueda de articulación de las distintas fuentes encuentra sustento en propuestas para el diseño curricular. Ralph Tyler, en su modelo para la elaboración del currículum conocido como *Rationale* (1973), propone considerar las tres fuentes: la voz de los especialistas en las disciplinas, la mirada sobre el

## La organización del contenido

Las diversas perspectivas acerca de las fuentes a priorizar para la definición de los contenidos conllevan también distintas miradas respecto de la mejor forma de organizar el currículum escolar.

Una valoración de las disciplinas como base para la definición del contenido se asocia en general a formas de organización por disciplinas aisladas, en la que cada unidad curricular se corresponde con una disciplina (“Historia”, “Geografía”, “Matemática”), y está a cargo de un docente, con su propio programa. Esta organización permite trabajar exhaustivamente un campo de conocimiento, incorporar los modos de producción de conocimiento propios de cada dominio y resulta, a vista de cada docente, más sencilla para el desarrollo de su planificación. Ha sido históricamente la matriz dominante en el currículum de la escuela secundaria, particularmente en la modalidad bachillerato, y ha mostrado una gran capacidad para la persistencia en el tiempo. Es, sin embargo, también uno de los rasgos de las propuestas tradicionales más interpelados por las reformas educativas recientes, que promueven abordajes más interdisciplinarios, en la búsqueda por construir estructuras que propongan menor cantidad de unidades curriculares de cursado simultáneo, a la vez que un tratamiento del contenido más situado y menos abstracto y descontextualizado (Feeney, 2021; Feldman et al., 2017). La crítica a la estructuración disciplinar señala que este abordaje fragmenta excesivamente el conocimiento de la realidad y deja en manos de cada estudiante la tarea de integrar las distintas perspectivas para alcanzar la comprensión, frecuentemente con programas extensos que priorizan el recorrer cada campo en extensión, por sobre un tratamiento en profundidad.

La búsqueda de alternativas a la matriz disciplinar requiere la incorporación de algún principio de relación entre las distintas disciplinas. Este intento puede adoptar distintas formas: la integración de varias disciplinas dentro de un área mayor (“Ciencias Naturales”, “Ciencias Sociales”), la concentración de contenidos de varias disciplinas en torno a una principal o la reorganización de varias disciplinas en torno a ciertos ejes integradores (sectores de la realidad, ámbitos de experiencia, habilidades transversales, competencias), proyectos o problemas.<sup>6</sup>

Los abordajes interdisciplinarios facilitan la integración y la transferencia de los aprendizajes, aunque debe advertirse que esto podría ocurrir a expensas de un abordaje sistemático de los distintos campos de conocimiento involucrados. Los ejes o problemas “integradores” delimitan ciertos núcleos conceptuales en función de su pertinencia, pero permiten prescindir de otros fundamentales en el aprendizaje de cada disciplina que no quedan contemplados por el recorte. Sin una adecuada y rigurosa conformación del conjunto de núcleos a

---

mundo contemporáneo, una lectura de las necesidades e intereses de los/as estudiantes. En este sentido, su aporte busca integrar estas tradiciones y permite recuperar cierta complejidad en las articulaciones que exige la construcción del currículum escolar. También en el plano de la elaboración de propuestas curriculares, puede identificarse este esfuerzo de conciliación. Por ejemplo, en la investigación “La incorporación del enfoque histórico en la enseñanza de las Ciencias Naturales” (proyecto UBACyT F-162, programación 2004-2007), realizada bajo la dirección del Dr. Marcelo Levinas y la Prof. Alicia Camilloni, en el marco de la cátedra de Didáctica I, se analizaron las propuestas curriculares para la enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica en distintos países. Este análisis permitió advertir en las propuestas analizadas un esfuerzo por atender distintos propósitos: garantizar un aprendizaje comprensivo de los conceptos científicos básicos, transmitir las técnicas, métodos y modos de pensamiento propios de la actividad científica, pero a la vez garantizar que esos conocimientos adquiridos en el contexto escolar pudieran ser movilizados en diferentes situaciones y contextos, en procesos de toma de decisión y resolución de problemas.

<sup>6</sup> Esto último se identifica, por ejemplo, en los Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y en los Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales plasmados en la Resolución N° 254/15 del Consejo Federal de Educación, donde se plantea construir ejes de integración en torno de situaciones problemáticas o proyectos de acción.

abordar, podría correrse el riesgo de promover una experiencia de aprendizaje rica en relaciones, pero superficial en cuanto a los niveles de conceptualización (Camilloni, 2001; Taba, 1974).<sup>7</sup>

En el caso de la escuela secundaria argentina, cuya formación docente se desarrolla por campo disciplinar, la definición de una propuesta educativa interdisciplinaria exige la interacción de docentes de diversas formaciones. Ello implica confluencia de miradas y articulación en los tiempos de trabajo, en un marco en el que los regímenes de contratación docente más usuales requieren ajustes para poder dar lugar a un trabajo colegiado.<sup>8</sup>

## › Conclusiones

Recorrimos, sin pretensión de exhaustividad, algunos de los debates que se dan actualmente en torno a la definición del contenido de la escuela secundaria a partir de la universalización del nivel. Una primera cuestión para destacar es que no son discusiones nuevas y que en muchos de los planteos actuales pueden reconocerse preocupaciones y fundamentos que se enlazan con ciertas tradiciones del pensamiento curricular, y que son renovadas en función de retos actuales.

Otra observación a partir de este cuadro es que no contamos con respuestas únicas ni universales. Frente a las distintas cuestiones se abren opciones. Y cada alternativa encierra oportunidades y paradojas, en particular cuando se las analiza como propuestas tendientes a la inclusión de sectores sociales desfavorecidos y a la democratización de las oportunidades educativas. Sin embargo, muchas veces estas tensiones quedan soslayadas y saldarlas no resulta sencillo.

Distintas alternativas se fundamentan en tradiciones académicas diversas, en investigaciones y desarrollos prácticos, y han dado lugar a modelos pedagógicos con los que podemos tener mayor o menor afinidad. Pero la construcción de una propuesta de enseñanza no deriva sólo de compromisos pedagógicos, académicos o ideológicos, sino de su articulación con los problemas prácticos que se enfrentan, con las formas que adopta el trabajo en las escuelas, con las posibilidades y restricciones de cada contexto, con las capacidades de las y los docentes para desarrollarla, con las características de la población de estudiantes. La cuestión, entonces, no es tanto dilucidar cuál es la “mejor” alternativa, sino cuál puede ser la más adecuada para cada situación y contexto.

En este sentido, una mirada retrospectiva puede contribuir a moderar las expectativas y la confianza en las “grandes soluciones” y es una invitación para que quienes intervenimos sobre la enseñanza —en el aula, en la conducción de instituciones, en ámbitos de gestión, en la conducción política de los sistemas— a analizar las distintas alternativas como herramientas que puedan contribuir a la democratización efectiva de la escuela secundaria. ■

---

<sup>7</sup> La investigación mencionada anteriormente sobre el diseño curricular para la educación media en cuatro países del cono sur puso en evidencia cierta continuidad de la matriz estándar del currículum en cuanto a la cantidad de subdivisiones y contenidos, y que los cambios introducidos a partir de la obligatoriedad (incremento o reducción de subdivisiones) no alteraban sustantivamente esta pauta (Feldman et al., 2017).

<sup>8</sup> Distintas reformas o iniciativas de cambio en diversas jurisdicciones del país vienen haciendo eco de esta necesidad y tienden a promover cierta concentración de carga horaria en las instituciones, en pos de un trabajo más colaborativo.

## › Referencias

- › Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. The Riverside Press, Cambridge-Houghton Mifflin Company.
- › Bobbitt, F. (1924). *How to Make a Curriculum*. Houghton Mifflin.
- › Bourdieu, P. y Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*. MEC. N°292.
- › Bruner, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. UTEHA.
- › Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- › Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Camilloni, A. *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina - OPS/OMS.
- › Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, N°3, 6-18, OREALC/UNESCO.
- › De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 12(3), 12-12.
- › Feeney, S. (2021). Los formatos del currículum por disciplinas y sus límites frente a la inclusión educativa. *Revista Enfoques Educativos*. Vol. 17, Nro. 2, 29-38.
- › Feeney y Feldman, D. (2021). Una agenda para el currículum en América Latina: viejos temas en nuevos contextos. Morelli, S (coord.). *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*. Homo Sapiens Ediciones.
- › Feldman, D., Armendáriz, C. y Feced, L. (2017). Currículum y aumento de la obligatoriedad escolar. Ponencia Eje 2: Sistema educativo, discontinuidades y desigualdades. III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- › Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE Publications.
- › Hirst, P. (1977) La educación liberal y la naturaleza del conocimiento. Peters, R. *Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica.
- › Kirk, G. (1989). *El currículum básico*. MEC-Paidós.
- › Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. J. C. Sáez Editor.
- › Schwab, J. (1973). Problemas, tópicos y puntos en discusión. Elam, S. (comp.). *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo.
- › Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum?. Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- › Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- › Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Troquel.
- › Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- › Young, M. (2012). Disciplina versus habilidades, un análisis sociológico. *London Knowledge Laboratory*. Institute of Education. University of London.