

Currículum y aumento de la obligatoriedad escolar

Daniel Feldman, Universidad de Buenos Aires. dfeldman@filo.uba.ar

Celina Armendáriz, Universidad de Buenos Aires. celinaarmendariz@hotmail.com

Lucía Feced, Universidad de Buenos Aires. lufeced@gmail.com

Resumen

En América Latina se asiste a la expansión de los años de escolaridad promedio y de la obligatoriedad. Esto genera un punto de inflexión que cuestiona la capacidad del sistema escolar para dar respuesta a las exigencias asociadas con la incorporación de sectores excluidos, o precariamente incluidos, la búsqueda de mayores tasas de retención y egreso y el logro de mayores niveles de calidad y pertinencia de los aprendizajes.

Ha sido habitual explicar los llamados “indicadores de eficiencia interna”, principalmente, la repitencia y la tasa de graduación, mediante factores externos -como las condiciones económicas, sociales y culturales de los estudiantes- o internos -como la pedagogía, la evaluación o la cultura escolar-. La tradición selectiva en materia de contenidos y la estructura del currículum han sido menos consideradas como variables que influyen en las condiciones de mantenimiento, avance o abandono del esfuerzo escolar. Sin embargo, el formato curricular de la educación media genera condiciones que impactan de manera diferencial a distintos públicos y debería ser considerado como una variable de importancia en el marco de las políticas dirigidas a promover la equidad del sistema y universalizar la educación media.

Este trabajo presenta primeros resultados de un estudio que analiza y compara las pautas que dominaron las últimas reformas curriculares a partir del establecimiento de la obligatoriedad de la escuela media en tres países del cono sur: Argentina, Chile y Uruguay. Con el propósito de analizar cómo se enfrentan desde el punto de vista del currículum los problemas de aumento de la obligatoriedad y apertura a distintos públicos, se recurre a un enfoque normativo que contrasta las características de los planes de estudio con relación a cuatro dimensiones prioritarias: flexibilización y autonomía, pautas de clasificación, posibilidad de expresión de intereses y contextualización del contenido, equilibrio e integración entre ramas o modalidades.

Palabras clave: currículum; educación secundaria; obligatoriedad escolar; inclusión educativa.

I

Se produjo en las últimas décadas un importante aumento de la matrícula escolar en el nivel medio y varios países latinoamericanos han establecido la obligatoriedad de la secundaria básica o del total de la educación media, produciéndose, así, una importante modificación de los límites de la escolarización en la región.

La expansión de la educación a nivel mundial desde la última parte del siglo XIX estuvo atravesada por la instalación progresiva, pero firme y relativamente veloz, de la educación primaria y por las distintas olas de expansión de la educación media como parte de un pauta internacional de escolarización (Meyer, 2006; Palamidessi, 2006). Estos procesos políticos se llevaron adelante en un escenario marcado por una modificación a nivel internacional del papel de los estados nacionales en el gobierno de los asuntos educativos (Kogan, 1996; Kuiper & Akker, 2005). Cambios en las formas de gobierno de los sistemas escolares de la región condujeron, durante las últimas décadas, a importantes intervenciones sobre el currículum. Estos procesos operaron sobre distintos puntos de partida debido a las estructuras históricas para el gobierno educativo en cada país y generaron distintas trayectorias. Argentina produjo importantes trasposos de responsabilidad y gobierno a los estados provinciales. Brasil, por su parte, mostró algunos procesos de dirección inversa. En el marco de su constitución federativa mantuvo tres “sistemas” ligados con los niveles de gobierno mediante un régimen de autonomía, interdependencia y colaboración entre la Nación, los estados federales y los municipios (Bonamino y Martínez, 2002). Otros países de gobierno central realizaron modificaciones radicales que tendían a una amplia autonomía por parte de las escuelas en la toma de decisiones sobre el currículum, como en Colombia (Vélez, 2012) y en Chile (Cox, 2006; Vezub, 2014). Incluso Uruguay, que mantuvo un esquema centralizado de gobierno educativo, realizó una importante apertura a la planificación curricular en los centros escolares de educación Inicial y primaria (Feldman, Palamidessi, 2015).

La progresiva apertura de la educación media produjo un cambio cualitativo a partir de sucesivas ampliaciones del tramo de escolaridad obligatoria más allá del tradicional

nivel primario, cuya duración oscilaba entre seis y ocho años. Por ejemplo, Uruguay creó un Ciclo Básico de educación secundaria obligatorio a fines de los años de 1970 y extendió en 2008 la obligatoriedad del Ciclo Superior¹; Argentina impuso en los años 90 la obligatoriedad de 10 años de educación y la amplió en 2006 al nivel secundario completo²; en Brasil, la obligatoriedad de educación básica (Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media) se vio consolidada en 2009 y ampliada al período entre 4 y 17 años de edad en 2013³. Chile amplió la obligatoriedad de la enseñanza básica de 8 años a la enseñanza media de 4 años en 2003 y en 2012 la extendió a un tramo del nivel inicial⁴. Las ampliaciones en la obligatoriedad escolar implicaron un cambio de profundas proporciones en las grandes divisiones históricas de las funciones escolares, que acompañó una tendencia mundial respecto de la educación secundaria (Bellei Carvacho, 2012).

Esta nueva situación puso el acento sobre la capacidad de las escuelas de hacer avanzar en su recorrido escolar a un número muchísimo mayor de alumnos. Pero eso no es todo. Una meta necesaria es que esos alumnos alcancen una formación razonablemente equivalente a la de los grupos que antes se favorecían, de manera diferencial, de este nivel de enseñanza. Esto cambia las condiciones de la escolaridad ya que redefine los límites de la educación básica y común, impacta y probablemente modifica las funciones de los distintos componentes del sistema y pone en cuestión el tradicional papel selectivo de la enseñanza media. A las exigencias asociadas a un generalizado aumento de la escolaridad y de la obligatoriedad escolar, se suma que estas se producen en contextos signados por tendencias estructurales que producen riesgos de mayores niveles de exclusión social (Tedesco y López; 2002:61). Lo que, en definitiva, queda puesto en cuestión es la capacidad del dispositivo escolar, en su formato estándar, para dar alguna respuesta razonable a los problemas que propone la universalización del nivel medio.

¹ Ley 18.437

² Ley Nacional de Educación, N° 26.206; 2006

³ La Ley Federal de Educación N° 9.394/96 y Ley 12796/2013

⁴ Mediante la ley 19876 para el nivel medio y la Ley 20710 para Inicial

II

Las políticas de extensión de la escolarización secundaria encontraron, históricamente, problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores que acceden a ese nivel. En las últimas dos décadas muchas respuestas a los problemas de expansión de la educación brindadas en países de América Latina consistieron en programas que fortalecieran la posibilidad de mantener la escolaridad, reducir el fracaso y mejorar los aprendizajes de alumnos de sectores desfavorecidos. Según Feldman, Atorresi y Mekler (2013) estos programas atendieron, principalmente, tres dimensiones. Por un lado, mejorar las condiciones sociales y materiales de la escolarización mediante programas de alimentación, becas o distribución de recursos. Por otra parte se ocuparon del mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante proyectos como promoción asistida, extensión de la jornada escolar para poblaciones vulnerables o aceleración de los aprendizajes para alumnos con rezago escolar. Por último, se llevaron adelante alternativas de escolarización para garantizar la inclusión educativa de los alumnos de poblaciones específicas como propuestas de reingreso o acceso escolar. Estas extendidas políticas, ya sea por convicción o por reconocimiento coyuntural de la imposibilidad de operar sobre las variables estructurales del sistema, reflejaron la creencia de que se podían encarar mejoras en el mantenimiento y finalización del esfuerzo educativo por parte de sectores que fracasaban en su intento por avanzar más allá de los años de educación elemental, recurriendo a la compensación de condiciones materiales o pedagógicas y actuando por complementación y *por fuera* de los mecanismos regulares del sistema escolar. De hecho, ha sido habitual explicar los llamados “indicadores de eficiencia interna”, principalmente la repitencia y la tasa de graduación, mediante factores externos -como las condiciones sociales y culturales de partida de los estudiantes- o internos -como la pedagogía, o la cultura escolar-. La tradición selectiva en materia de contenidos, la estructura del currículum y los mecanismos de pasaje han sido menos considerados como variables que influyen en las condiciones de mantenimiento, avance o abandono del esfuerzo escolar. Sin embargo es evidente que, aunque el nuevo mandato de la obligatoriedad escolar se tome como un horizonte a futuro, será necesario construir condiciones que habiliten a que el sistema regular y sus dispositivos principales admitan un tránsito posible por parte de aquellos que hoy se ven dificultados o impedidos de hacerlo. Esto requiere una renovada

atención sobre las características básicas de ese modelo, incluyendo su matriz curricular.

Desde un punto de vista general, el escenario básico de la experiencia escolar lo conforma un entramado formado por el currículum, articulado con la estructura organizacional de un sistema educativo (tipos escolares, modalidades), que definen lo que cuenta como conocimiento y experiencia válida o legítima; las prácticas pedagógicas (la actividad de los agentes educadores) y la evaluación (lo que vale como performance o desempeño valioso por parte de los estudiantes). De acuerdo con la clásica expresión acuñada por Basil Bernstein (1988) tres “sistemas de mensajes” que, para el autor, constituyen un código básico del conocimiento educativo en cuya articulación pueden inferirse las reglas que rigen su clasificación y su distribución diferenciada. La tradición selectiva en materia de contenidos, la estructura del currículum y sus pautas de diferenciación son variables que influyen fuertemente en las condiciones de mantenimiento, avance o abandono del esfuerzo escolar. De hecho, el actual formato curricular de la educación media genera múltiples obstáculos para el avance de los alumnos -simultaneidad de un número excesivo de requisitos, descontextualización, falta de significado, rigidez en los trayectos y en los sistemas de promoción- (Acosta, 2011; Dussel, 2008; Jacinto y Terigi, 2007; Feldman, 2009 y 2013; Tenti Fanfani, 2009) que impactan de manera diferencial según el origen social y cultural de los estudiantes.

El estudio del currículum implica siempre abordar los problemas relativos a la definición del conocimiento educativo y la estructuración/ordenamiento de los procesos de formación. Supone tener en cuenta que, en la educación escolarizada, la clasificación y asignación de lo que se puede enseñar abarca simultáneamente los aspectos del plan de estudios y de la estructura escolar, sus niveles, ramas o modalidades. Todo currículum se articula en torno a principios articuladores y reguladores que pueden describirse con relación a tres ejes que conforman las líneas básicas en la evolución histórica del nivel medio: a) una diferenciación fuerte de modalidades formativas, frente a una tendencia al comprehensivismo (Meyer, 2006); b) un currículum ordenado mediante demarcaciones fuertes, frente a movimientos de integración (Palamidessi, 2006; Goodson, 1998; Palamidessi, Feldman, 2003; Feldman, Palamidessi, 2015; c) predominio de códigos que privilegian el conocimiento abstracto, académico y descontextualizado, frente a códigos que se orientan al conocimiento contextual y

socialmente situado (Coll y Martin, 2006). De estas líneas históricas pueden plantearse cuatro principios ligados con la inclusión escolar de públicos marginados de un nivel históricamente selectivo: menor clasificación, más balance entre tipos formativos, un enfoque menos academicista o abstracto del conocimiento escolar y más flexibilidad y autonomía. Tomando en cuenta estos principios, en el próximo apartado se presenta un primer análisis de los Planes de Estudio de las modalidades de formación general de tres países - Chile, Uruguay y Argentina- que forma parte de un estudio más amplio sobre las pautas que dominaron las últimas reformas curriculares en países del cono sur dirigido a sistematizar y establecer tendencias o modelos generados para el currículum como posibles respuestas a los nuevos límites de la obligatoriedad escolar.

III

En el marco de las reformas educativas y nuevas políticas de obligatoriedad escolar, señaladas en el apartado I, distintos países realizaron importantes acciones sobre los Planes de Estudio que afectaron de manera particular a la educación media. Por ejemplo, en Argentina los nuevos Planes de Estudio requeridos para adaptar los lineamientos curriculares a la recompuesta estructura del sistema se elaboraron en base a marcos aprobados por el Consejo Federal de Educación -mediante la Resolución 84/09 para los aspectos generales y resoluciones específicas para las distintas orientaciones de la escuela secundaria-⁵. Además se crearon marcos federales en relación con el contenido (los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios). Uruguay reformó entre los años 2004 y 2008 los distintos planes para los ciclos básicos y superior de la educación media (Feldman, Palamidessi, 2015). En Chile, se está asistiendo hoy a un proceso de reforma curricular en el nivel secundario posterior a la aprobación de la Ley General de Educación en 2009.

Las próximas líneas ofrecen una primera lectura de los planes de estudio de nivel secundario de Chile, Uruguay y Provincia de Buenos Aires (Argentina)⁶. El estudio

⁵ Es necesario aclarar, sin embargo, que en algunas jurisdicciones como provincia de Buenos Aires, uno de los casos que se presentan aquí, la reformulación de los planes de estudio de nivel medio se inició antes del establecimiento de estas resoluciones. Por lo tanto, esos planes no presentan un ajuste competo a lo establecido por ellas.

⁶ Una opción necesaria dado el carácter federal de los sistemas educativos en Argentina bajo dependencia provincial.

analizó los planes como propuestas que deben atender al problema de la universalización de la educación media en los países seleccionados. Se utilizó un enfoque normativo que contrastó las características de los Planes de estudio en relación con cuatro principios que pueden favorecer formatos más inclusivos y menos selectivos: mayor flexibilización y más autonomía, disminución de la pauta de clasificación, mayor posibilidad de expresión de intereses y contextualización del contenido.

Para esta presentación se trabajó exclusivamente con una de las modalidades: la correspondiente a Bachillerato/Liceo, en sus vertientes no técnicas ni profesionales⁷. Se sistematizó la cantidad de divisiones entre asignaturas, la fuerza de los límites entre campos disciplinares, la flexibilización y los márgenes de autonomía y la propuesta de unidades curriculares que permitan ofrecer distintas experiencias educativas.

La escuela secundaria, y la modalidad Bachillerato o Liceo en particular, se ha caracterizado por una clasificación alta expresada en un currículum muy divisivo de unidades segmentadas con fuertes límites entre ellas. Esta matriz de disciplinas escolares, articulada sobre mediados del siglo XIX (Goodson, 1995) tenía un público destinatario seleccionado por origen y sometido a la vez al proceso de selección educativa. Esta tradición se ve tensionada por la extensión de la obligatoriedad escolar en la medida en que se aspira a la universalización de la escuela secundaria en oposición a los propósitos de selección. ¿Cuál es la situación actual con respecto al número de divisiones del currículum?

En los Planes estudiados la cantidad de unidades curriculares de cursado simultáneo comprende un rango que va desde 8 a 15 según el año de estudio y el caso. Provincia de Buenos Aires presenta un intervalo entre 8 y 12 unidades, Chile entre 10 y 15 y Uruguay entre 8 y 14. Aunque los planes sistematizados son posteriores a la instauración de la obligatoriedad mantienen, con excepción del primer año de Provincia de Buenos Aires, un número importante de asignaturas para el cursado de cada nivel.

⁷ En Provincia de Buenos Aires, los planes vigentes fueron establecidos entre 2006 y 2010. Sus antecedentes son los planes establecidos a partir de 1995: el tercer ciclo de la EGB y el Polimodal. En Uruguay los planes vigentes datan del año 2006 y sus antecedentes en el ciclo básico de 1996 y en el superior de 1993 y la experiencia de 2003. Para Chile se analizaron para 7° y 8° Básico los planes aprobados por decreto N° 628 y su modificatoria N° 1265 de 2016; Para 1° y 2° Medio los planes aprobados por Decreto 1264 de 2016 y para 3° y 4° Medio, los planes establecidos por Decreto N° 27 de 2001, y sus modificatorias N° 102 y N° 459 de 2002. Para los planes precedentes, en 7° y 8° Básico se recurrió a los aprobados por los Decretos Exentos N°481, del año 2000 y N°92, de 2002. En 1° y 2° Medio se toma el plan aprobado por Decreto 1358, de 2011.

Provincia de Buenos Aires propone la menor cantidad de espacios por año, iniciando el nivel secundario con 8 espacios, en continuidad con la clasificación más atenuada que sostuvo la anterior generación de planes. (En el anexo se presenta una tabla con la cantidad de unidades curriculares que los planes de estudio asignan a los estudiantes según la edad teórica).

Una particularidad del caso Uruguay consiste en que el Ciclo Básico presenta una cantidad notablemente mayor de unidades curriculares que los años superiores (13/14 contra 8/9). Esto representa un cambio significativo: el plan de ciclo básico 2006 quebró la organización por áreas del plan de 1996 y restituyó la anterior clasificación disciplinar con aumento el número de asignaturas totales y por años de estudio. Asimismo el ciclo superior actual incrementa las asignaturas de cursado simultáneo respecto de los planes de 1993. Se rompe, de este modo, una tendencia hacia la disminución gradual del número de disciplinas. Similar situación se verifica en el Ciclo Básico de Provincia de Buenos Aires que también presenta un aumento en las unidades curriculares de cursado simultáneo, por la apertura de las áreas (Ciencias Sociales y Naturales) existentes en los planes anteriores. Se asiste, de manera semejante al caso uruguayo, a un regreso a las disciplinas posterior a una propuesta de abordaje más integrado. En el ciclo superior orientado, la comparación de los planes vigentes con sus predecesores revela un mantenimiento bastante constante de la cantidad de espacios por año. En los Planes para la educación media de Chile no ha variado el número de asignaturas con relación a los precedentes en 7° y 8° de Educación Básica, pero en los dos primeros años de Educación Media se asiste a la integración de las unidades de Física, Química y Biología en el espacio de Ciencias Naturales⁸ en un movimiento opuesto al mencionado para Uruguay y Provincia de Buenos Aires.

Si se consideran las asignaturas dictadas en los primeros años de los planes de los tres casos analizados, correspondientes a los Ciclos Básico y las asignaturas comunes de los años superiores⁹, se aprecia rápidamente que los planes analizados en los tres países

⁸ Para los efectos de este estudio se toma como plan actual el aprobado por Decreto N° 264 de 2016, aunque efectivamente está en aplicación solamente el 1° año, y en 2018 se implementará 2°. Respecto de los dos últimos años del nivel, aún no están disponibles las prescripciones curriculares que regirán próximamente para 3° y 4° de Educación Media, los planes vigentes corresponden a la etapa anterior (año 2002)

⁹ Esta es una opción necesaria ya que las orientaciones diversifican mucho el número de asignaturas. De modo que se consideraron las asignaturas de: ciclo básico de Provincia de Buenos Aires, 7° y 8° de Nivel

mantienen los grandes núcleos comunes de formación propios de la tradición curricular del nivel: Lengua, Matemática, disciplinas de las Ciencias Sociales –Historia y Geografía-, disciplinas de las Ciencias Naturales –Física, Química, Biología- Filosofía, Idioma extranjero, Educación Física, Artes- y el área de Formación Ciudadana, que se encuentra representada por Educación Social y Cívica y Construcción de la Ciudadanía (Uruguay y Provincia de Buenos Aires, respectivamente). A este *core* se le agregan Religión (solamente Chile y de carácter optativo), Taller de Informática (Uruguay), Tecnología (Chile), Estudios Económicos y Sociales (Uruguay) y Salud y Adolescencia, en provincia de Buenos Aires. (Un detalle de la distribución de disciplinas puede verse en la tabla 2 en el Anexo).

Este breve repaso muestra que, tanto en el número de divisiones como en sus contenidos principales, se observa una continuidad de la matriz estándar del currículum del nivel coexistiendo con algunas modificaciones –en algunos casos de disminución del número de materias, en otros de aparición de nuevas divisiones de contenidos- que, en principio, no parecen poner en cuestión los modos básicos de articulación de la propuesta de la estructura del contenido para el nivel.

En currículum habilita ciertas experiencias y formas de relación con el conocimiento. Por supuesto, como ya fue señalado en el apartado II, esas experiencias dependen, en buena medida de las interacciones pedagógicas. Sin embargo, el currículum establece las pautas básicas de relación y orden que definen los escenarios de la interacción mediante las formas de organizar el contenido y definir el valor y función de los distintos tipos de unidades curriculares. De hecho, el currículum estándar del nivel se caracterizó, históricamente, por la gran homogeneidad de sus unidades curriculares consistentes, en su mayoría, en materias de función instructiva¹⁰. Un indicador de una propuesta más enriquecida para la modalidad de bachillerato lo constituye la aparición de unidades curriculares con funciones diferentes de la tradicional configuración de asignatura: talleres, seminarios, laboratorios, proyectos. Son ejemplos de este tipo de cambio, Construcción de Ciudadanía en Provincia de Buenos Aires y la inclusión de talleres, observatorios, seminarios y proyectos en la formación específica de las

Básico y 1° y 2° de Nivel Medio en Chile, Ciclo básico de Liceos en Uruguay y las unidades curriculares de la formación común en los ciclos superiores orientados/diversificados de los tres sistemas en estudio.

¹⁰ Una afirmación válida para el caso de la modalidad de formación general como los bachilleratos. Distinto es el caso de las modalidades técnicas y profesionales que no se incluyeron en este análisis.

orientaciones de los ciclos superiores. En el Ciclo Básico para Liceos en Uruguay puede mencionarse el Espacio de Estrategias Pedagógicas Inclusoras¹¹. Sin embargo, los planes vigentes desandan en algunas innovaciones planteadas en iniciativas anteriores ya que la propuesta de 2003 proponía talleres en todas las diversificaciones, que sólo se encuentran ahora en algunas de las opciones del último año. En cuanto a Chile, la denominación de los espacios curriculares no expresa innovaciones en cuanto a formato o función con excepción de una hora semanal dedicada a espacios de Orientación o Consejo de curso¹².

Una pauta básica del currículum de la educación secundaria en la región ha sido la escasa o nula posibilidad de elección que admitía para los estudiantes. Una matriz fija de conocimiento y una estructura celular de dictado marcaban una experiencia de disciplinamiento que operaba de manera selectiva admitiendo a aquellos estudiantes con perspectivas de largo plazo en el sistema educativo y cierta tolerancia para sostener un esfuerzo extraordinariamente ajeno a sus realidades y experiencias vitales. De allí la importancia que, crecientemente, cobra la flexibilidad curricular en el nivel como canal para que los estudiantes realicen opciones respecto de la conformación de su trayecto de formación. La apertura para los estudiantes puede tomar forma de diversas maneras. Una de ellas consiste en proporcionar ramificación a la formación del nivel secundario, de modo de orientar o diversificar los estudios. Otra forma consiste en la inclusión de optatividad/ electividad de modo que sea posible elegir entre unidades curriculares que se consideran con valor formativo equivalente. Para el análisis en curso se trabajará solamente sobre la segunda de las formas planteadas, en tanto la ramificación por orientaciones o diversificaciones en el ciclo superior no necesariamente configura opciones accesibles a la experiencia estudiantil ya que eso depende de la distribución de la oferta en los establecimientos educativos y de las posibilidades de acceso de cada alumnos a ellas. En ese sentido las opciones reales para un estudiante pueden diferir bastante del menú de alternativas que la oferta curricular contempla a nivel de sistema.

Los planes de la Provincia de Buenos Aires no ofrecen opcionalidad aunque los programas de asignaturas permiten a los alumnos participar para definir algunos

¹¹ Aunque figuren como unidad curricular innovadora, por las pautas que las orientan parecen ser un tiempo adicional para que los profesores trabajen con los **estudiantes que presentan** más dificultades en Lengua y Matemática.

¹² Focalizan en el desarrollo de habilidades correspondientes a los ejes de crecimiento personal, bienestar y autocuidado, relaciones interpersonales y gestión y proyección del aprendizaje.

contenidos, por ejemplo en Construcción de Ciudadanía. En Uruguay los espacios curriculares abiertos del ciclo básico habilitan a los establecimientos la posibilidad de ofrecer opciones a los alumnos. Son opcionales para la escuela y no necesariamente para los estudiantes, más allá de que su inclusión busca atender a las necesidades e intereses de los alumnos¹³. En el ciclo superior, el espacio abierto permite elegir entre “Comunicación Oral y Escrita” o “Informática”. Puede advertirse que la opcionalidad ha decrecido a partir de 2003 ya que los planes de 1976 y 1993 presentaban mayores alternativas. En Chile se contempla opcionalidad para las clases de Religión (los estudiantes y las familias pueden elegir credo, o no tomarlas) y en los años superiores, entre Artes Visuales y Artes Musicales y en Ciencias Naturales (eligen dos asignaturas entre Biología, Química y Física). Sumando la flexibilidad para el armado de orientaciones y los espacios curriculares institucionales, los actuales Planes en Chile ofrecen el mayor grado de flexibilidad entre los estudiados pero, en general, la posibilidad de los estudiantes de realizar opciones continúa siendo muy bajo.

El ideal de universalización del nivel secundario desafía también a los sistemas educativos en cuanto a la posibilidad de compatibilizar un currículum común con la necesidad de admitir capacidad local para la toma de decisiones situadas en contextos muy diversos. Los tres casos en análisis, Chile, Uruguay y Provincia de Buenos Aires, presentan situaciones bastante disímiles respecto del grado en que las autoridades escolares pueden tomar decisiones respecto de la conformación de los planes de estudio.

En la Provincia de Buenos Aires no está contemplada la decisión de la escuela para la definición del plan de estudios y se observa que se han suprimido los Espacios Curriculares Institucionales (ECI) de los planes precedentes, que tenían una asignación equivalente al 10% de la carga horaria total del plan. Chile representa una situación diferente. Contempla una importante cantidad de horas de libre disposición –que alcanzan el 25% del total de Plan en los años superiores- para que cada centro participe en la definición curricular y además admite que la definición del componente diferenciado de la Formación Diferenciada Humanístico- Científica lo establezca cada establecimiento¹⁴. En el caso uruguayo se mantienen espacios de definición institucional

¹³ Oficio N° 671/06, Consejo de Educación Secundaria, *Espacio curricular abierto*, 29 de marzo de 2006. Montevideo, Uruguay. Recuperado de:

<https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06/eca.pdf>

¹⁴ El currículum central, nacional, establece que cada escuela puede optar por los canales específicos de diversificación en estos dos últimos años tomando en cuenta uno o más de los siguientes tres criterios: dar

con una disminución respecto a los planes anteriores y un monto de horas no mayor al 3% del total del Plan. De una mirada a lo anterior surge una situación muy diversa con respecto a este punto que marca tanto avances como retrocesos con relación a la autonomía local para la decisión sobre el currículum. Esta cuestión responde, desde ya, a marcos más generales sobre el gobierno educativo y la autonomía escolar. Algo frente a los cual, los tres países se posicionan de manera diferente en este momento.

Resumiendo hasta aquí, puede decirse que en las dimensiones consideradas no parecen haberse producido cambios de importancia en la estructura y la matriz básica del currículum en las reformas llevadas a delante luego de la implantación de la obligatoriedad escolar en los casos estudiados. No se puede afirmar que todo esté igual, como tampoco sucedía en períodos anteriores, ni que no haya cambios que se relacionen con las grandes tendencias planteadas en el apartado II –movimientos hacia mayor integración, pautas de conocimiento más contextualizado y situado, mayor reconocimiento de intereses de los estudiantes-. Simplemente, que el monto y magnitud de las modificaciones introducidas no parece alterar el formato estándar de una estructura curricular ligado con la, hasta ahora, tradición selectiva de la escuela media en nuestros países.

Realizado este planteo corresponde dejar sentada una relativización. El trabajo analiza los planes de estudio con relación a ciertas condiciones curriculares que, se supone, pueden influir sobre las posibilidades de permanencia, avance, finalización de estudios y mejores aprendizaje por parte de un número mayor de estudiantes, sobre todo de aquellos sectores que tradicionalmente enfrentaban insalvables dificultades en el nivel. Estas condiciones se resumían en: más flexibilización y autonomía, disminución de la pauta de clasificación, mayor posibilidad de expresión de intereses y mayor contextualización del contenido. Estos principios han estado asociados, en los últimos 50 años, con los intentos de generar mayor apertura del nivel medio, integrar sus trayectos y democratizar el acceso y el tránsito en un marco de mayor equivalencia de las formaciones y de su valor educativo. Es, además, altamente probable que cumplan una función positiva en términos de ayudar al logro de esas finalidades. Sin embargo, es evidente que lograr el éxito educativo de un mayor número de estudiantes y avanzar

respuesta a los intereses y aptitudes de los alumnos, decisiones curriculares propias de cada establecimiento en función de su propio proyecto y atender a canales de salida ligados a la continuidad de estudios o la inserción laboral.

hacia la universalización de la educación media, en línea con las nuevas disposiciones legales, depende de una constelación compleja de factores. Es claro que una misma configuración curricular puede tener distinta influencia. De hecho, si se tiene en cuenta la situación de la escolarización y terminalidad del nivel medio en los tres casos analizados, se verá que la situación es muy diferente entre ellos. Según datos de SITEAL para el año 2013¹⁵ (el último del cual hay datos para los tres países) la población de 21 a 23 años que había finalizado la escuela secundaria en Chile era más del 81%, en Argentina¹⁶ el 63,5 % y en Uruguay casi el 37%. Estas cifras resultan más contrastantes, todavía, si se toma la terminalidad para estudiantes provenientes de “nivel socioeconómico bajo”: El 72,6 de los jóvenes chilenos finalizó el secundario, el 46% de los argentinos y el 19.5 de los uruguayos. Desde ya que son cifras solo aproximativas y muestran un resultado agregado que no diferencia aquellos que finalizaron la escuela media en su trayecto estándar y en la modalidad general, que se analizó aquí, de aquellos que acreditaron el nivel por otras vías: educación de adultos, sistemas complementarios, programas de terminalidad, etc. Igualmente pueden constituir un indicativo de que el mismo formato tradicional puede producir distintos resultados de acuerdo con el funcionamiento general del sistema, de las formas de gestión y de las políticas puestas en juego.

IV

Hasta aquí se presentó un primer análisis de la estructura de los planes de estudio en el marco de una única modalidad: el bachillerato. Pero, además, es necesario tener en cuenta que, en muchos casos, el sistema opera diferenciando los trayectos. El currículum ordena recorridos, selecciona experiencias posibles, define y distribuye las grandes divisiones del saber y de la experiencia formativa. Pero no lo hace de cualquier manera. Según Goodson (1995:53) “En el examen del conflicto por el currículum podemos discernir de forma interiorizada numerosas batallas sociales y políticas sobre

¹⁵ En *Resumen Estadístico Comentado*. Recuperado de:
http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/rec_siteal_6_escolarizacion_adolescencia.pdf

¹⁶ Se toma Argentina ya que los datos están agregados a nivel país

las prioridades dentro de las escuelas (...) el currículum escolar puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociales”. Es sabido que el grado de clasificación y los enfoques con relación al conocimiento que propone el currículum conforman un código con el que se relacionan de manera diferencial distintos sectores y distintos públicos. También es conocido el papel diferenciador, de carácter social y no solo técnico, que juegan los distintos recorridos y, por lo tanto, los ordenamientos curriculares diferenciados propuestos para la educación media (en su típica estructura tripartita: bachilleratos/liceos de función preparatoria; educación tecnológica/técnica; educación profesional operativa/vocacional). El currículum, que inicialmente fue un ordenador del conocimiento designado para la trasmisión educativa, adquirió con la configuración histórica de los sistemas educativos -y el asentamiento de lo que Hamilton (1999) y Goodson (1995) denominan el “sistema de aulas”- la función y el poder de diferenciar: distintas formaciones según los sectores sociales atendidos. La diferenciación se producía de distintas maneras. Una era, y es, vertical o de tipo estamental: distintos grupos de alumnos de acuerdo con su procedencia social -algo que se declaraba abiertamente en el siglo XIX- y luego según una ideología de mérito o capacidad llegaban hasta distintos niveles del sistema (escuelas elementales y superiores para la educación primaria; ciclos básicos o inferiores, estudios avanzados o preparatorios para las escuelas secundarias)¹⁷. La otra forma de diferenciación era “horizontal”: ofertas distintas, con propuestas formativas distintas para estudiantes que alcanzaban el mismo nivel y con una cantidad aproximadamente similar de años de escuela.

Mediante el señalado proceso de diferenciación, o de distribución diferencial si se quiere, surgen estructuras bipartitas o tripartitas —académicas preparatorias, tecnológico-técnicas y vocacionales operativas- que moderaban el elitismo de la educación media concebida exclusivamente como “estudios preparatorios” para estudios superiores e incorporaban un componente de educación vocacional de orientación profesional. Pero junto con la idea de “atender a los intereses y necesidades” de distintos sectores se asentaba el criterio de segmentar la formación.

De esta manera, la diferenciación escolar y curricular estimulaba mayor acceso a la educación secundaria al costo de ratificar y consolidar segmentación social. También es

¹⁷ Como describe Goodson (1995): una educación elemental para el pueblo –niveles simples y básicos de las 3 R, lectura, escritura, aritmética – y otra hasta los 14 años.

cierto que estas alternativas han impulsado la expansión y la apertura de la educación media o buscado algunas formas de continuación de la escolaridad posprimaria. Tuvieron, en ese sentido, un éxito considerable en la incorporación de nuevos públicos y en ofrecer una respuesta educativa a sectores que, inicialmente, estaban confinados a la educación primaria elemental. Al mismo tiempo, como dice (Dubet, 2005:24) “El sistema funciona mediante un proceso de destilación fraccionada que envía a los menos favorecidos hacia orientaciones relegadas, de poco prestigio y poca utilidad”. Para los mejor dotados, el sistema funciona como “ascensor social” y ratifica la ideología del mérito. Queda claro que estas respuestas al problema de la universalización de la educación media, por vía de la diferenciación de las oferta, están atravesadas por fuertes tensiones y contradicciones. Un trabajo previo (Feldman, Palamidessi, 2015) ya mostró para un caso nacional como la división en tipos educativos diferenciados, que buscaban contener a distintos públicos en función de intentar su incorporación y terminalidad del nivel medio, había conducido a un sistema tripartito de muy distinto valor educativo según los distintos recorridos ofrecidos. En ese caso, la rama vocacional operativa ofrecía el equivalente al 30% de formación científico-humanística con relación a la rama general. Un porcentaje al cual se le sumaba una formación profesional de tipo operativa con bajo componente de conocimiento tecnológico. Lo que conduce a formaciones que, si bien se traducen en certificaciones terminales del nivel, tiene un valor educativo y un reconocimiento social de muy distinta envergadura. En países, como Argentina, en los que la educación media tiene en la actualidad un formato menos divisivo, proporciones semejantes pueden encontrarse, por ejemplo, cuando se compara el sistema general de educación media y la educación media de jóvenes y adultos. Esta alternativa educativa se constituyó crecientemente en un canal para la terminación de estudios medios, incluso por una gran cantidad de alumnos en edad para mantenerse en el sistema regular y que son aceptados por fuera de las reglamentaciones. En muchos casos estas ofertas son más breves en años, en carga horaria e incluyen alternativas profesionalizantes de nivel operativo que disminuyen las posibilidades de una mejor formación básica y, tal vez, de una relación más dinámica con el mercado de empleo.

Se planteó al inicio de este trabajo que el establecimiento de la obligatoriedad escolar para el nivel medio ponía en tensión las principales características del dispositivo clásico de la escuela secundaria. En buena medida porque su eficacia descansaba, desde hace largo tiempo, en un principio de selección creciente. En la medida en que la expansión de la matrícula removió trabas en el acceso, los “mecanismos internos” operaron mediante la repetición, el retraso y el abandono. Se mencionó también que las políticas de los últimos 20 años descansaron, en buena medida, en estrategias que actuaban “por fuera” del sistema intentando compensar algunas de sus deficiencias pedagógicas o de generar una mejor oportunidad con relación a las condiciones materiales para la escolaridad de niños y jóvenes de sectores populares. Se propuso que, frente a las nuevas condiciones que exigen sistemas capaces de garantizar la terminalidad de la escuela secundaria a todos los jóvenes, era necesario volver la mirada sobre características básicas y estructurales de la educación media, entre ellas el currículum como uno de los componentes del dispositivo básico (Feldman, 2009). De allí que se pensara en la alternativa de estudiar en qué medida las reformas curriculares de los últimos años habían reflejado el cambio que significaba la obligatoriedad del nivel medio impuesta en los últimos 15 años en países como Chile, Uruguay y Argentina. La revisión realizada hasta el momento, como parte de un trabajo en progreso, mostró que los cambios curriculares de la última década muestran continuidad con los rasgos principales de la matriz curricular del nivel medio. Ello se expresa en las divisiones usuales de las materias, en el principio disciplinar predominante, en el tipo de experiencia educativa, de valor principalmente instructivo, implicado en las unidades curriculares y en la muy baja posibilidad de opción por parte de los estudiantes. De algún modo, la nueva configuración escolar que deviene de un trayecto prolongado todavía no parece influir en las maneras de pensar y estructurar el currículum del nivel o, visto desde otro punto de vista, el currículum no parece ser considerado una variable importante en términos de generar un escenario educativo que, progresivamente, facilite la finalización de estudios secundarios a un porcentaje de estudiantes similar al que hoy finaliza los estudios primarios y que, además, lo haga manteniendo un nivel relativamente equivalente en las oportunidades de formación que reciben aquellos que asisten a diferentes sectores del sistema. Es evidente que se requiere alguna atención a los problemas que devienen de este mantenimiento de la tradición curricular y que permita atender a algunos de los problemas creados por el nuevo escenario de avance hacia la universalización de la escuela media en la región. Hacer este planteo es un

modo de darle relevancia a un factor poco tenido en cuenta, de ninguna manera convertirlo en un factor capaz de incidir de manera independiente de otro conjunto de variables. Es necesario tener en cuenta que las configuraciones que influyen en el avance y aprovechamiento de la propuesta escolar por parte de los estudiantes son complejas. De hecho, como se señaló en el apartado III, las diferencias en los rendimientos de los sistemas educativos de Chile, Uruguay y Argentina (con la relativización hecha para Provincia de Buenos Aires) son muy importantes, independientemente de que compartan muchos rasgos de un esquema curricular que, como se definió, mantiene un patrón clásico.

Uno de los problemas que genera la implantación de la obligatoriedad de la educación secundaria es que no afecta sólo al subsistema de educación media superior (el que, debido a ampliaciones anteriores resulta el más comprometido por los nuevos límites); impacta sobre el conjunto del sistema. Puede decirse que los nuevos objetivos en la política educativa de varios países de la región conducen a que la educación extendida en años deba ofrecer, también, una oportunidad real a todos los niños y jóvenes de recibir formaciones equivalentes. Ya se ha planteado que la situación actual está marcada por la necesidad de prolongar las carreras educativas de todos los estudiantes y que la magnitud del problema hace entrar en crisis el conocido principio de “ajustar los alumnos al dispositivo”. Esto coloca por delante varios desafíos.

Uno de ellos obedece a la forma disciplinar básica del currículum moderno. Como dice Goodson (1995:61) “en la era moderna enfrentamos esencialmente al currículum como disciplina”. Este formato sigue conservando su supremacía a pesar de las formas alternativas que surgieron para organizar el currículum. Las formas disciplinares se asientan en una alta clasificación y en un patrón generalmente muy divisivo: muchas asignaturas para cada año escolar y para el total del recorrido. Además, se combinan con programas de asignaturas muy profusos y cargados -que suelen inclinar la balanza hacia la extensión y la superficialidad más que hacia la profundidad en el tratamiento del contenido- o con las corporaciones de profesores y elaboradores del currículum que definen el contenido escolar como el más alto nivel de realización posible de cada disciplina, lo que conduce a resultados muy similares. La percepción de estos problemas suele quedar obturada por el firme convencimiento sobre aquellas cosas que “no pueden faltar” y que los jóvenes “deben saber”. Esto se agrava en tiempos recientes debido a la fortaleza ganada por el supuesto de “la lógica disciplinar” entendida como multiplicidad

de lenguajes disjuntos y especializados que requieren espacios especializados y singulares so pena de perder “la lógica”. Así se justifica y consolida una concepción disciplinar y especializada de los saberes que solo se podría justificar en la perspectiva de una especialización posterior pero no en el marco de una formación general del nivel medio, porque, como dice Dubet ¿La formación del espíritu científico exige la distinción, desde el inicio, entre la física, la química y las ciencias biológicas? ¿Es deseable separar tan claramente la historia y la geografía, las ciencias sociales y la instrucción cívica? ¿La filosofía debe seguir siendo exclusiva de los cursos terminales? ¿Qué lugar debe dejarse a las experimentaciones y las realizaciones individuales y colectivas? (Dubet, 2005:63)

Un segundo factor corresponde a un esquema de trabajo con escasa preocupación por aspectos relacionados con la secuencia, la progresión y los procesos de aproximación sucesiva que caracterizan, tanto las actuales ideas sobre el aprendizaje, como la creación de contextos de mayor éxito escolar requeridos hoy por la educación media obligatoria. Este formato dominante está asociado con dos supuestos: el de la alta autonomía del profesor —implicado en la idea de “libertad de cátedra” y el que Philip Jackson (2002) denominó “supuesto de la identidad compartida” mediante el cual el profesor supone a sus estudiantes como iguales cognitivamente a sí mismo. Pero es sabido que la principal dificultad de muchos alumnos en la enseñanza media consiste en su falta de dominio de los códigos y lenguajes propios del trabajo escolar. También se conoce acerca de la distribución diferencial —de acuerdo a las proveniencias sociales y culturales de los alumnos— de las posibilidades para adecuarse al ritmo necesario a esas exigencias. Como ya se sabe, los entrenamientos extraescolares dependientes del contexto social y cultural de los estudiantes, que pueden expresarse en términos de “códigos” —según la clásica distinción de Basil Bernstein— han resultado una variable explicativa de la adecuación de los alumnos al trabajo escolar mucho más relevante que la tarea pedagógica en el formato clásico de las escuelas de nivel medio. Ambos supuestos funcionan, en última instancia, seleccionando a los estudiantes “afines” en procesos que tienen tanto de iniciación como de instrucción. Sin embargo, es posible que la ampliación de los fines exclusivamente preparatorios, la renuncia a la selectividad y la voluntad de incluir y hacer progresar a todos los jóvenes de edad escolar, requieran de una mayor y más clara explicitación y sistematización conjunta del contenido y de los logros de aprendizaje y, por lo tanto, una modificación de las pautas curriculares. En

resumen, enfrentamos una tensión nada menor debido a los progresivos cambios en el carácter de la educación media tendientes a su universalización. Para garantizar la necesaria equidad en la operación del sistema estas nuevas condiciones afectan de manera directa la regulación de las tareas sobre el currículum, la enseñanza y la evaluación

Un tercer elemento clave, lo constituye la necesidad de diferenciar sin segmentar. Esto propone la necesidad de debilitar las divisiones entre tipos educativos, romper dualismos tradicionales como “mano-cerebro”, “concreto-abstracto” o “formal-intuitivo”, disminuir el peso de la asignatura clásica y, por lo tanto, conciliar la formación intelectual con las experiencias vitales. De allí el requerimiento de “hibridación” entre los distintos tipos de conocimiento y experiencia: científico-académica, experimental, tecnológico-productiva, artística, corporal, político-institucional y social. O, como plantea A. Camilloni (2013), de “entretejido” del conocimiento. Se trata de pensar en alternativas al principio de diferenciación que corresponda al desarrollo de intereses y no a la especialización en recorridos compartimentados hacia el mundo de la universidad o del trabajo, lo que supone brindar mayor atención y legitimidad a los intereses de los jóvenes. La homogeneidad y normalización del dispositivo escolar funcionaron, tradicionalmente, a expensas de mucha selección. Más aún, estaban asentados en ella y la promovían. De hecho, una gran mayoría de los programas mencionados, dirigidos a reducir el fracaso escolar y mejorar el aprendizaje en América Latina están basados en formas flexibles y diferenciadas/no homogéneas dentro del formato escolar clásico. Si se acepta esto, el problema ya no pasa por la disyuntiva entre diferenciar o no la oferta, sino acerca de qué tipo de diferenciación operar y, sobre todo, cómo conjugar diferenciación con equidad y con una “cultura común” (Dubet, 2005) propia del ejercicio de una democracia.

También, y como cuarto problema, es necesario revisar alternativas para desanudar la tríada básica del dispositivo escolar: currículum, clase, horario (Feldman, 2009). Sobre esta conjugación se han erigido históricamente las formas de regulación y control de las escuelas secundarias. Constituyen las condiciones básicas de la experiencia escolar y marcan límites que deberían ser trascendidos para recrear escenarios más adecuados a nuevos requerimientos escolares. Es necesario tener en cuenta que introducir alternativas de flexibilidad, opcionalidad, complementariedad de las formaciones en el

tradicional formato escolar implica el problema de recrear un orden. Esto requiere, en un marco más abierto y flexible, mucha articulación y gestión. Como ya alertaba Bernstein (1988), el problema de los formatos integrados del currículum es que vuelven problemática la cuestión del orden. Este debe ser reconstruido de manera orgánica y explícita porque ya no puede descansar en la división fuerte de la matriz y en la especialización interna de cada casillero. Pero, al mismo tiempo, en las condiciones actuales es probable que sean formatos más abiertos los que tengan posibilidades de crear y producir sentido y pautas de solidaridad. Tal vez el dispositivo clásico ya no pueda responder apropiadamente debido a que su funcionamiento normal descansa en mecanismos de selección sucesiva.

La educación ha sido colocada históricamente como un posible mediador e, incluso, igualador. Sin embargo, como dice Dubet (2005) –y buena parte de la “nueva sociología”- la educación no iguala lo que la sociedad distribuye de manera desigual en términos de todo tipo de capital. De hecho, el aumento de las calificaciones por vía educativa no crea la mayoría de los puestos de trabajo que la economía no genera. Pero esto no quiere decir que la educación no cumpla ningún papel y que no tenga ninguna función en la distribución de bienes sociales distinta de la reproductiva o legitimadora que algunas teorías le adjudican. De allí que sea necesario regresar a la pregunta ya formulada antes: ¿Cuánta diferenciación se debe generar para ampliar la incorporación y el éxito de la mayoría o de todos los jóvenes en la educación media? ¿Cuánta desigualdad es posible aceptar para eso?

Nada de lo dicho hasta aquí invalida las múltiples propuestas y políticas realizadas en función de incluir a los adolescentes y los jóvenes en la escuela media. Nada será peor que ninguna escuela. Solo que sería conveniente no identificar ciertas acciones remediales, propias de una coyuntura, con las apuestas a futuro. El problema de mediano y largo plazo es que la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la educación media supone la construcción de una diferente perspectiva del desarrollo y funcionamiento del sistema educativo. La vigencia o vitalidad de este mandato no se limita al cumplimiento de nuevos requisitos legales-normativos, sino al establecimiento de una nueva pauta curricular inseparable de los modos de construcción de una sociedad nacional democrática, plural e inclusiva. Este requerimiento pone en tensión los rasgos básicos de la estructura y la orientación del currículum tal como los conocemos hasta el día de hoy.

Bibliografía

Acosta, F, (2011): “*Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en Argentina*”. En Revista HISTEDBR on line, vol. 11 N° 42.

Bellei Carvacho, C. (2012): “Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y Convergencias”. En Tenti Fanfani, E. *La escolarización de los adolescentes*. Buenos Aires, IPE UNESCO; pp 215-216.

Bernstein, Basil (1988) *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. AKAL, Madrid

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, Morata.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid, Morata.

Bonamino, A. Y Martínez, S. (2002): “Directrices e parámetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participacao das instancias políticas do estado”. *Revista Educacao e sociedade*. Campinas, Vol 23, n° 80, pp. 368-385.

Camilloni, Alicia (2013) “De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario” En Stubrin, A y Diaz, N (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe

Coll, C. Y Martin, E. (2006): [Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares](#). OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.

Cox, C. (2006): “*Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa*” *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1, 2006. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART5.pdf>. Consultado; junio de 2015.

Dubet, François (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* GEDISA, Barcelona

Dussel, I. (2008) La escuela media y la producción de la desigualdad. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) “*La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*”. FLACSO, Ediciones Manantial, Buenos Aires

Dussel, I. (2006): “Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina”. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del PRELAC, OREALC/UNESCO. Santiago de Chile. <http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>

Feldman, D. (2009): “La innovación escolar en el currículum”. En Romero, Claudia (comp) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires, Noveduc, Pags 63-78.

Feldman, Daniel. (2013) “La promoción de año en la escuela secundaria”. En Ferreyra, Horacio; Vidarte, Silvia (comps) *Hacia la innovación en educación secundaria*. Editorial Comunicarte, Córdoba. 2013. Pags. 125-144.

Feldman, D; Atorresi, A; Mekler, V. (2013): “Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la Educación básica en América Latina”. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Número 4. Pags 12-24.
www.saece.org.ar/relec/numero4.php

Feldman, D; Palamidessi, M (2015) *Continuidad y Cambio en el Currículum. Los planes para la educación primaria y media en Uruguay*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa: Montevideo.

Galarza, Daniel (2009) *La estructura curricular básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones*. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, Argentina. En línea:
<https://www.educ.ar/recursos/92415/la-estructura-curricular-basica-del-tercer-ciclo-de-la-egb-en-ocho-jurisdicciones>

Goodson, Ivor (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares Corredor, Barcelona

Goodson, I. (1998): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Hamilton, David.(1999) “Adam Smith y la economía moral del aula”. En *Revista de Estudios del Currículum*. Volumen 2, Número 1, p.11-38.

Jacinto, C. y TerigI, F (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, UNESCO/Santillana.

Jackson, Philip (2002) “Acerca de saber enseñar”. En Jackson, P. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kogan, M. (1996): “Formas de gobierno y evaluación de los sistemas educativos”. En M. Pereyra, J. García, A. Gómez y M. Beas (comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Ediciones Pomares Corredor.

Kuiper, W.; Akker, J. (2005): “Curriculum development in (de)centralized policy contexts: Emerging dilemmas”. Paper presented at the AERA 2005 Annual Meeting, Montreal, April 11-15.

Meyer, J. (2006): “Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual”, en Benavot, A. y Braslavsky, C.: *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Granica. Buenos Aires (405- 424).

Palamidessi, M.; Feldman, D. (2003): “The development of curriculum thinking in Argentina”. En W. Pinar (ed) *Handbook of International Curriculum Research*. Lawrence Erlbaum Publishers, New Jersey/Londres. Pp. 109-122; ISBN 0-8058-3222-X, ISBN 0-8058-4535-6.

Palamidessi, M. (2006): “Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: prioridades de política y desafíos de la práctica”, *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 5*. Ginebra, Suiza.

Tedesco, J. C; López, N. (2002): “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”. *Revista de la Cepal* No 76, pag 66-69.

http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10801/076055069_es.pdf?sequence=1 Consulta: julio 20015

Tenti Fanfani E, (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. IPE-UNESCO/PNUD, Buenos Aires.

Velez, C. (2012): *La gestión de la educación en Colombia 2002-2010*. PREAL, Documento de trabajo N° 60, Santiago de Chile; ISSN0718-6002.

Vezub; L. (Coord), VINACUR, T., CARIDE, E. (2014): *Estudio comparado de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Venezuela, UNICEF.
http://www.avec.org.ve/imagenes/pagina_web_2/noticias/noticia_102/seminario/3-5.pdf

Young, Michael (2013) “Disciplinas versus habilidades, un análisis sociológico” En Stubrin, A y Diaz, N (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe

Normativa

Chile

Decreto 1264 Exento, Ministerio de Educación, Aprueba plan de estudio de primero y segundo año de Educación Media, Ministerio de Educación, Santiago, Chile, 20 de octubre de 2016. Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1096481>

Decreto 1265 Exento, Ministerio de Educación, Modifica Decreto N° 628 Exento, de 2016, del Ministerio de Educación, que aprueba programas de estudio de séptimo y octavo año de Educación Básica, Santiago, Chile, 20 de octubre de 2016. Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1096482>

Decreto 27 Exento, Ministerio de Educación, Aprueba planes y programas de estudio para 3er. año de enseñanza media, ambas modalidades y planes y programas de estudio, formación diferenciada para 4º año de Enseñanza Media Técnico-profesional, Santiago, Chile, 12 de enero de 2001. Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=181225>

Decreto 102 Exento, Ministerio de Educación, Aprueba plan de estudio para cuarto año de Enseñanza Media Humanístico-Científica y programas de estudio para los subsectores de formación general, Santiago, Chile, 13 de marzo de 2002. Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=195385&idVersion=2015-10-08>

Decreto 220, Ministerio de Educación, Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación, Santiago, Chile, 4 de junio de 1998. Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>

Decreto 614, Ministerio de Educación, Establece bases curriculares de 7º año básico a 2º año medio en asignaturas que indica, Santiago, Chile, 24 de diciembre de 2013.

Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1059966>

Decreto 254, Ministerio de Educación, Modifica Decreto Supremo N° 220, de 1998, del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media y fija normas generales para su aplicación, 19 de agosto de 2009, Santiago, Chile. Recuperado de:

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Mis%20documentos/Downloads/DT O-254_19-AGO-2009.pdf

Decreto 1358 Exento, Ministerio de Educación, Aprueba planes y programas de estudio para primer y segundo año de Educación Media, 25 de julio de 2011, Santiago, Chile.

Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028020>

Decreto 481 Exento, Ministerio de Educación, Aprueba planes y programas de estudio para 7º año (NB.5) de enseñanza básica, 4 de diciembre de 2000, Santiago, Chile.

Recuperado

de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=178526&idParte=&idVersion=>

Decreto 92 Exento, Ministerio de Educación, Aprueba plan y programas de estudio para 8º año (NB.6) de Enseñanza Básica, 13 de marzo de 2002, Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=195384&idParte=&idVersion=>

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, *Vigencia de dispositivos curriculares 2017*, documento en línea recuperado de:

http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30016_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media Actualización 2009*, Santiago, República de Chile, Diciembre de 2009. Recuperado de:

http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34641_bases.pdf

Ley 19876, Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media, Santiago, Chile, 22 de mayo de 2003. Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=210495&idVersion=2003-05-22>

Ley 20370, Establece la Ley General de Educación, 12 de septiembre de 2009, Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley 20710, Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor, Santiago, Chile, 11 de diciembre de 2013. Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1057032>

Provincia de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*, La Plata, Argentina. Recuperado de:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2º año ESB*, La Plata, Argentina. Recuperado de:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación (2008) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3º año*, La Plata, Argentina. Recuperado de:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_web.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*, La Plata, argentina. Recuperado de:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf

Ley 11612, Provincia de Buenos Aires, La Plata, Argentina. Recuperado de:

<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-11612.html>

Ley N° 24.195, Congreso de la Nación, Ley Federal de Educación, 29 de abril de 1993, Buenos Aires, Argentina.

Recuperado de:

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Mis%20documentos/Downloads/leg_leyFederal.pdf

Ley N° 26.206, Congreso de la Nación, Ley de Educación Nacional, 2006, Buenos Aires, Argentina.

Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Resolución N° 6247, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, aprueba el Diseño Curricular para el Nivel Polimodal en las Modalidades: Ciencias Naturales; Humanidades y Ciencias Sociales; Economía y Gestión de las Organizaciones y Comunicación, Arte y Diseño, 30 de diciembre de 2003, La Plata, Provincia de Buenos Aires. Recuperado de:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/normativa/expolimodal/resoluciones/res.%206247-03%20%20anexos%20I%20-%20II%20dise%C3%B1o%20curricular.pdf>

Uruguay

A.N.E.P., CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, *Ciclo Básico plan 1996*

Documento en línea, recuperado el 28 de julio de 2017 de:

http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1085

A.N.E.P., CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, *Plan 2003*,

Documento en línea, recuperado el 28 de julio de 2017 de:

http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1052

A.N.E.P., CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, *Bachillerato diversificado en régimen de microexperiencia 1993 Circular 2103*, Documento en línea, recuperado el 28 de julio de 2017 de:

<https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/microexperiencia/orientacionesycargahoraria.pdf>

Oficio N° 671/06, Consejo de Educación Secundaria, *Espacio curricular abierto*, 29 de marzo de 2006. Montevideo, Uruguay. Recuperado de:

<https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06/eca.pdf>

Reformulación 2006: Programas Ciclo Básico

Documento en línea, recuperado el 28 de julio de 2017 de:

http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=668

Reformulación 2006: Programas Bachillerato

Documento en línea, recuperado el 28 de julio de 2017 de:

http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=680:reformulacion-2006-programas-bachillerato&catid=2&Itemid=21

ANEXO

Tabla 1 Cantidad de unidades curriculares según edad teórica. Planes seleccionados

Edad teórica	Educación Secundaria Orientada Provincia de Buenos Aires	Educación Básica y Media Chile	Liceos Uruguay
	Planes de: <ul style="list-style-type: none"> • 1° a 3° de ciclo básico • 4° a 6° de ciclo superior orientado 	Planes de: <ul style="list-style-type: none"> • 7° y 8° Educación Básica; • 1° y 2° Educación Media¹⁸; • 3° y 4° Educación Media Diferenciada Humanista Científica. 	Planes de: <ul style="list-style-type: none"> • 1° a 3° de ciclo básico • 4° a 6° de bachillerato diversificado
12-13	8	11 ¹⁹	13 ²⁰
13-14	10	11 ²¹	13 ²²
14-15	10	10/11 ²³	14 ²⁴
15-16	11-12	10/11 ²⁵	12
16-17	11-12	13-15 ²⁶	9-10
17-18	9-10	13-15 ²⁷	8-10

Fuente: elaboración propia en base a:

Provincia de Buenos Aires: Diseño curricular para la educación secundaria: 1° año ESB (2006), Diseño curricular para la educación secundaria: 2° año ESB (2007), Diseño curricular para la educación secundaria: 3° año ESB (2008), Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior (2010).

Chile: *Vigencia de dispositivos curriculares 2017* (documento en línea); Decreto 1264 Exento, Ministerio de Educación, 2016; Decreto 1265 Exento, Ministerio de Educación, 2016; Decreto

¹⁸ Para Chile se toma como referencia el Decreto 1264 de 2016 que establece el plan de estudios para 1° y 2° año Básico. En 2017 solo se encuentra implementado 1° año, y en 2018 se incluirá 2°.

¹⁹ Incluyen Religión, el espacio de Orientación (1 hora semanal) y un espacio de Libre Disposición. Religión es de dictado obligatorio para los establecimientos, pero optativo para los estudiantes.

²⁰ Incluyen un Espacio de estrategias pedagógicas inclusoras y un Espacio curricular abierto.

²¹ IDEM nota 2.

²² IDEM nota 3.

²³ Según sean escuelas de Jornada Completa (que incluyen horas de Libre Disposición) o no. Se incluye Religión, según descripto en nota 2.

²⁴ Incluyen un Espacio de estrategias pedagógicas inclusoras.

²⁵ IDEM nota 6.

²⁶ IDEM nota 6.

²⁷ IDEM nota 6.

27 Exento, Ministerio de Educación, 2001; Decreto 102 Exento, Ministerio de Educación, 2002.

Uruguay: Reformulación 2006: Programas Ciclo Básico (documento en línea) y Reformulación 2006: Programas Bachillerato (documento en línea).

Tabla 2 Asignaturas por año de estudio y ciclo en los casos estudiados. Planes seleccionados.

	Pcia. Buenos Aires						Chile				Uruguay							
	Educación Secundaria Orientada						Educación Básica y Media				Liceos							
	Ciclo básico			Ciclo orientado			Básico		Medio		Ciclo básico Liceos			Diversificación /Opción				
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Lengua y Literatura/ Lenguaje y Comunicación/ Prácticas del Lenguaje/ Idioma español	■	■	■				■	■	■	■	■	■	■	■	■			
Literatura				■	■	■										■	■	■
Matemática	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ciencias Sociales/ Historia, Geografía y Ciencias Sociales	■						■	■	■	■	■	■						
Historia		■	■	■	■	■							■	■	■	■		
Geografía		■	■	■	■	■							■	■	■	■		
Estudios económicos y sociales																		■
Ciencias Naturales	■						■	■	■	■								
Biología		■	■	■							*	*	■	■	■	■		
Físico Química		■	■															
Física/ Ciencias Físicas/ Introducción a la Física				■							*	*	■	■	■	■		
Química/ Introducción a la Química					■						*	*			■	■		
Astronomía																■		
Idioma Extranjero/ Inglés	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Educación Artística/ Artes Visuales y Música/ Artes Visuales o Música/ Artes Visuales o Musicales/ Arte	■	■	■															
Educación Visual, Plástica y Dibujo/ Dibujo/ Comunicación Visual													■	■	■	■		

