RMIE, 2017, VOL. 22, NÚM. 73, PP. 613-636 (ISSN: 14056666)

Investigación

EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ARGENTINA

TIBURCIO MORENO OLIVOS

Resumen:
Este artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo del currículo para la enseñanza secundaria en Argentina. Para comprender la complejidad y los desafíos que afronta actualmente este nivel educativo, es preciso aportar algunos elementos del contexto; para ello, se hace un breve recorrido del surgimiento y desarrollo de la secundaria; después, se abordan algunos de los cambios curriculares más significativos generados por las reformas recientes. Por último, se hace una revisión del currículo de secundaria, se destacan sus objetivos, contenidos, organización, articulación entre ciclos y con el nivel superior. Aunque se reconocen avances importantes en la educación media, se concluye que el tránsito de una escuela de élite a una escuela para todos, en tanto no se garantice una verdadera igualdad de oportunidades, seguirá siendo una asignatura pendiente.

Abstract:
The objective of this article is to analyze the development of the curriculum for secondary school education in Argentina. To understand the complexity and challenges currently faced by secondary education, it is necessary to address elements from the context; thus a brief review is made of the creation and development of secondary schools; then some of the most significant curriculum changes generated by recent reforms are studied. The final focus is a review of the secondary school curriculum, with an emphasis on its objectives, contents, organization, and the articulation among school cycles and with high school. Although important progress in secondary school education is recognized, the conclusion is that when moving from elite schools to schools for all, if true equal opportunity is not guaranteed, the result will still be failure.

Palabras clave: enseñanza media, análisis curricular, reforma educativa, Argentina.
Keywords: secondary education, analysis of curriculum, educational reform, Argentina.

Tiburcio Moreno Olivos: investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, Departamento de Tecnologías de la Información. Av. Vasco de Quiroga 4871, colonia Santa Fe, 05300, Cuajimalpa de Morelos, Ciudad de México, México. CE: tmoreno@correo.cua.uam.mx; tiburcio34@hotmail.com

Introducción

El currículo es un componente esencial de cualquier sistema educativo, pues configura el tipo de individuo y, por ende de sociedad, al que un Estado aspira, en respuesta a sus necesidades en un momento histórico concreto. Mediante el estudio del currículo de la educación básica de un país, se puede indagar acerca del proyecto cultural y político-educativo que se perfila para el presente y para el futuro.

Desde una perspectiva crítica, hace tiempo se planteó que el currículo es un campo de batalla, una arena política en la que distintos grupos se confrontan en una lucha sin tregua para intentar imponer a los otros (es decir, plasmar en el currículo) su visión del tipo de hombre y de sociedad que defienden. La historia del currículo está plagada de pugnas, por ejemplo, entre los esencialistas y los progresistas a mediados del siglo pasado en Estados Unidos de Norteamérica (Tyler, 1986) y, más recientemente, entre los que defienden un retorno a lo básico (priorizar la enseñanza de las matemáticas y la lengua por encima de otros contenidos culturales) y aquellos que consideran que la educación básica debe ofrecer una formación mucho más amplia e integral (Apple, 2002). En definitiva, en la creación e impulso de un determinado proyecto curricular siempre habrá un interjuego de intereses:

> La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político […] (Goodson, 2000:43).

Además, existen distintas interpretaciones locales de los procesos curriculares globales que son alteradas tanto por las directrices construidas en la definición de documentos de cada uno de los Estados-nación, como por los sentidos otorgados por las comunidades disciplinares que participan localmente en la elaboración, crítica y difusión de textos de las políticas curriculares. Se trata de una recontextualización que ocurre mediante procesos *híbridos*. Sin duda, esas comunidades disciplinares representan espacios sociales de disputas y de control de validez del saber y, por lo tanto, de poder (Martins *et al.,* 2013).

El concepto de currículo es netamente anglosajón, su historia, progreso y trayectoria se inscriben en ese contexto cultural. Es interesante observar en qué momento se incorpora la noción de currículo en los sistemas educativos latinoamericanos y cómo sufre una especie de "naturalización" o adaptación a un contexto cultural distinto al de su origen. Como ocurre con otros conceptos, el currículo escolar durante su evolución ha atravesado por diferentes momentos o etapas, en sus inicios el paradigma predominante fue el denominado *tecnológico-racional* (Tyler, 1986; Taba, 1974) el cual, es preciso señalar, sigue vigente en algunos sistemas educativos aunque quizá cada vez con menos fuerza. Después, en la segunda mitad del siglo pasado surgió el paradigma *práctico o deliberativo* del currículo (Stenhouse, 1994; Elliott, 1978; Schwab, 1969) y, posteriormente, durante ese mismo periodo emergió el paradigma *crítico* del currículo (Kemmis, 1988; Carr y Kemmis, 1988; Grundy, 1991). Más recientemente, algunos autores que estudian el currículum se han interesado por su internacionalización (Pinar, 2002), la influencia de la evaluación en él (Díaz Barriga, 2015), el estudio de alguna dimensión o faceta como la transversalidad (De Alba, 2015), la reactivación del discurso teórico curricular en México (Orozco, 2015) o bien por su desarrollo en América Latina (Díaz Barriga y García, 2014). Desde luego, se trata de un concepto polisémico, existen distintas nociones de currículo, el cual ha sido conceptualizado como producto, proceso, *praxis*. Otros autores aluden a tipologías, entre las que se encuentran el currículum formal u oficial, el real, el vivido, el nulo, el oculto, etcétera (Jackson, 1994; Terigi, 1999; Torres, 2005; Gimeno, 1994).

Por otro lado, se puede afirmar que la educación secundaria en América Latina ha recibido poca atención por parte de la investigación educativa, los trabajos que tienen como objeto de estudio a la enseñanza secundaria y sus múltiples facetas o dimensiones (Ducoing, 2012; Barrón y Moreno, 2015; Moreno, 2007; Romero, 2012a; 2012b; Acosta, 2012; 2015) no son abundantes. Esta situación contrasta con el malestar casi generalizado que existe en torno al funcionamiento y los exiguos resultados de la escuela secundaria. Nadie parece estar contento con este tramo de enseñanza en ninguna parte del mundo.

Dado que la escuela secundaria afronta diversas problemáticas, cuando se decide estudiarla uno tiene ante sí una amplia gama de entradas desde las cuales se puede abordar; en este caso, hemos optado por centrar la atención en el currículo oficial, ¿por qué el interés en este elemento? Precisamente

porque mediante el currículo se puede calibrar el compromiso del Estado con la sociedad y, particularmente, con el grupo escolar que atiende este tramo de enseñanza, dado que la secundaria en Argentina –como en casi todo el mundo– forma parte de la educación obligatoria. En el currículo formal –decretado por el Ministerio de Educación– se establece un conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje (conocimientos, habilidades, principios y valores) orientados a la construcción, mediante el proceso formativo, de un determinado tipo de sociedad.

No obstante, del currículo nos interesa conocer objetivos, contenidos, estructura u organización, articulación con los ciclos básico y orientado, con el nivel superior, entre otros aspectos.

La educación secundaria en Argentina se distinguió en América Latina por su temprana expansión. Junto con Chile y Cuba, Argentina es uno de los países que más ha avanzado en la escolarización de los jóvenes, acercándose a parámetros de los países industrializados. La tendencia hacia la mayor escolarización estuvo relacionada con la temprana universalización del nivel primario en el país; el aumento de años de estudio obligatorios; la demanda de las familias, basada en la convicción de una "obligatoriedad social" respecto de este nivel; y los requerimientos de certificados educativos en el mercado de trabajo (DINIECE, 2007).

Este artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo del currículo para la enseñanza secundaria en Argentina, destacando algunas de las etapas más relevantes por las que ha atravesado hasta llegar al momento actual. El texto se estructura en tres apartados: *1)* un breve recorrido acerca del origen y desarrollo de la secundaria, *2)* algunos esfuerzos para reformar la educación secundaria y *3)* la organización curricular de la educación secundaria.

Un breve recorrido acerca del origen y desarrollo de la secundaria

Desde su génesis en los países desarrollados, la educación secundaria no fue pensada ni implementada para servir a las clases populares, sino que estuvo orientada a satisfacer las necesidades formativas de los grupos socialmente favorecidos, es decir, la élite de la sociedad occidental. La educación secundaria argentina actual conserva en buena medida la huella de un contrato social que la instaura como selectiva, destinada a la formación de los sectores medios que constituirían la burocracia del Estado, el magisterio de las primarias o proseguirían su formación universitaria para

dirigir los destinos del país. Además, *perpetúa las tradicionales estructuras organizativas y curriculares con las que fue creada, lo que la convierte en una institución fundamentalmente moderna*. Pero este legado no parece ser exclusivo de la educación secundaria argentina, sino que es un marchamo que la ha caracterizado durante mucho tiempo en el resto del mundo.

> El análisis histórico de la educación estadounidense realizado por Cuban (1984) muestra que, desde principios del siglo, las escuelas secundarias se han mantenido esencialmente sin alteraciones en aspectos tales como la duración de los periodos de clase, la duración del programa y la especialización de las asignaturas. Descubrió que incluso elementos como la disposición del mobiliario, el criterio seguido para la agrupación de estudiantes y los límites de movilidad física impuestos a éstos dentro de la clase habían experimentado muy pocos cambios (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998:130).

Para el caso de Argentina, vemos que en las capitales de provincias la red de colegios nacionales, escuelas de comercio y normales, creada en el último tercio del siglo XIX, se ordenó en torno a un modelo de formación humanista-enciclopédico, a un currículo escolar marcadamente disciplinar y a una práctica pedagógica centrada en el docente (Palamidessi, 2012).

La escuela media o escuela secundaria argentina[1] inicia a finales del siglo XIX con los liceos, el instituto humanista representa el modelo de educación media por excelencia. A estos centros educativos asistían los jóvenes que procedían de las clases sociales favorecidas, los cuales tenían como propósito cursar la educación secundaria para continuar sus estudios en la universidad antes que para conseguir un certificado que les permitiera incorporarse al mercado de trabajo y obtener un empleo. Después, a principios del siglo XX estas instituciones educativas se fueron expandiendo y, a mediados del siglo, ya competían con las escuelas normales en la recepción de alumnos (Acosta, 2012).

Desde su nacimiento y sin ningún afán de universalizarse, la escuela secundaria se convirtió en el filtro selectivo para el modelo de sociedad basado en la concentración del poder y la riqueza, la propiedad privada de los medios de producción y la correspondiente división del trabajo. Este escenario ha sido prácticamente la constante en América Latina, tal como ocurrió en su momento en Europa y en Estados Unidos de Norteamérica. La escuela secundaria funcionó con una definición tácita que operaban

los adultos de los sectores dominantes sobre quienes acudían a ella. Ellos tenían claro el propósito de enviar a sus hijos a la escuela secundaria.

Es evidente que este mandato ha cambiado en la actualidad, en la revisión de la bibliografía se puede apreciar que la secundaria actual no tiene el mismo significado social de sus orígenes. Una diferencia significativa es que antes no era obligatoria como lo es hoy en día, al contrario, era una escuela creada solo para pocos, marcada por una fuerte vocación selectiva, que era declarada y reconocida abiertamente. Esto significa que existía un cierto consenso social en el sentido de que la escuela secundaria debía servir para formar a las élites dirigentes urbanas de la república naciente, o bien que era una etapa temporal para cursar estudios superiores. La función de selección estaba firmemente enraizada en la mentalidad de los agentes escolares, en las familias y en los propios alumnos.

Pero el mundo ha cambiado notablemente, de modo que en la actualidad se plantea que este modelo de escuela, pensado en otra época y para otro tipo de público, se encuentra marcado por una profunda crisis, algunos autores incluso afirman la necesidad de "refundar la escuela secundaria, pasar de un modelo selectivo a una escuela para todos, que sea parte de la educación básica y universal". Lo anterior conduce, entonces, a intentar "diseñar otra escuela, de una naturaleza bien distinta" (Romero, 2012b:9).

No obstante, refundar la escuela secundaria parece una empresa titánica, sobre todo si se considera que aun cuando en las últimas décadas ésta ha tenido una expansión sin precedentes en Latinoamérica,[2] su crecimiento no ha alterado de forma notoria ni su estructura ni su cultura escolar, las cuales han permanecido prácticamente inmutables a través del tiempo. En este sentido, tenemos que:

> […] buena parte de la crítica relativa al cambio y a la transición ha apuntado hacia las escuelas secundarias. Se ha criticado su currículum, cultura y orientación por estar abiertamente dirigidos hacia las necesidades académicas de sus estudiantes más antiguos, futuros universitarios, creando un currículum demasiado fragmentado y poco interesante y estimulante para los estudiantes más jóvenes y menos capaces (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998:62).

El tránsito de una escuela secundaria de élite a una de masas no parece una metamorfosis fácil de lograr. Derrumbar una escuela selecta pensada para unos cuantos y en su lugar edificar una para todos, implica una

transmutación de valores y exige reemplazar una mentalidad selectiva, fuertemente arraigada en el *ethos* de la secundaria, por un pensamiento democratizador. Esto, pese a que en numerosos países ya forma parte de la educación básica obligatoria, siendo precisamente este rasgo la fuente donde convergen las tensiones más profundas.

En las dos últimas décadas, la escuela secundaria se ha constituido en una institución clave para democratizar la educación en el presente siglo. Las políticas educativas adoptadas por Argentina han seguido las tendencias emanadas de los organismos internacionales que han colocado el foco de sus recomendaciones en este nivel educativo. En este país sudamericano la obligatoriedad de la educación secundaria está establecida en la Ley de Educación Nacional núm. 26206/06, en la cual se amplían los años de obligatoriedad escolar (antes eran 10 años y con la nueva ley se amplía a 13) y se garantiza su gratuidad.

Sin embargo, elevar a rango constitucional la obligatoriedad de la educación secundaria por sí mismo no es un garante para su cumplimiento en los centros escolares (Moreno, 2010). Latinoamérica se caracteriza por contextos complejos marcados por fuertes contrastes, ergo, el establecimiento de la escolarización universal de la secundaria conlleva considerar las singularidades de cada uno de los países. En Argentina, esa complejidad del contexto se multiplica al interior de cada una de las 24 jurisdicciones (correspondientes a las 23 provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En torno a la escuela secundaria existe cierta convergencia entre los países de la región, con respecto a: *a)* el desafío de garantizar la asistencia obligatoria aun con constantes niveles de pobreza y desigualdad social y *b)* la búsqueda permanente de la identidad y en términos de una definición de la educación secundaria. Este tramo de enseñanza de carácter intermedio, mientras mantuvo su sentido propedéutico y elitista acompañando con rigor los procesos económicos y políticos de esa sociedad, sostuvo y justificó su objetivo. "La escuela secundaria mediaba en las 'promesas' que siempre llegarían para algunos jóvenes, mientras que la mayoría de ellos no estaba previsto que conformara ese grupo" (Asprella, 2013:20).

La educación secundaria obligatoria

Para contextualizar a los lectores que no están familiarizados con la educación en Argentina, antes de abordar específicamente el tema de

la secundaria, haremos referencia brevemente a la estructura general del sistema educativo del país, el cual comprende cuatro niveles: educación inicial, primaria, secundaria (también denominada educación media) y superior, y ocho modalidades: técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria (Ministerio de Educación, 2013). En la actualidad el sistema educativo se encuentra en un proceso de unificación en todo el país con el propósito de asegurar su ordenamiento y cohesión, organización y articulación entre niveles y modalidades, así como la validez de los títulos y certificados que expide. El sistema está integrado por servicios educativos de gestión estatal y privada, cooperativa y social.

En Argentina la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006) establece la obligatoriedad a partir del último año de educación inicial y hasta la finalización de la secundaria con 13 años de escolaridad obligatoria. La secundaria abarca desde los 12 hasta los 16 o 17 años de edad y comprende cinco o seis cursos. Es decir, según lo determine cada jurisdicción, en función de la localización del séptimo año, la duración de la escolaridad secundaria será de cinco o seis años. En el caso de la modalidad técnica los planes de estudios podrán tener un año más de duración. Las jurisdicciones pueden reorganizar sus estructuras académicas en función de dos opciones posibles: una estructura de 6 años para el nivel primario y 6 años para el secundario o una estructura de 7 años para el primario y 5 para el secundario (DINIECE, 2011).

La secundaria argentina se estructura en dos ciclos: uno *básico*, con carácter común a todas las orientaciones (de dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año) y un *ciclo orientado*, con carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, el cual será de 3 y de 4 años, en las ofertas de modalidad técnico profesional y artística que así lo requieran. La educación secundaria tiene cuatro modalidades: orientada, técnico profesional, artística y de educación permanente de jóvenes y adultos (CFE, 2009).

Según la LEN (2006), la finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en "habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios" (CFE, 2009). Esta finalidad también queda expresada en el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado en 2009.

Algunos esfuerzos para reformar la educación secundaria

A modo de introducción a este apartado y para situar mejor a los lectores en las transformaciones que ha tenido la escuela secundaria argentina en las pasadas dos décadas, podemos destacar la existencia de ciertos elementos clave, entre los que se encuentran: la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993; la Ley de Educación Nacional (LEN) de 2006; el proceso de definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de 2004; y el Plan Nacional de Educación Obligatoria de 2009.

Los diagnósticos sobre la educación secundaria en América Latina coinciden en señalar tanto la importancia crucial de este nivel para los procesos de desarrollo social y para el destino personal de los individuos, como la situación particularmente crítica de su funcionamiento y de sus resultados.

En este sentido, en la década de 1990, la mayoría de los países de la región emprendieron acciones de cambio en sus sistemas de enseñanza media. La lectura de los documentos acerca de estas reformas permite apreciar que los objetivos que se pretendían alcanzar eran realmente ambiciosos. Estos procesos buscaban universalizar una educación secundaria básica de calidad, lo cual incluía la formación en las nuevas competencias que reclama el desempeño ciudadano y productivo, en una sociedad caracterizada por demandas cada vez más complejas y en cambio permanente (Tedesco y López, 2002). Argentina no fue la excepción, durante la mencionada década, el país puso en marcha una importante reforma curricular orientada a transformar sustancialmente la enseñanza media.

La reforma educativa y la nueva estructura académica

En su desarrollo histórico, la escuela media se organizó en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008:64).

A principios de la década de 1990 se da una importante reforma de la educación en Argentina, siendo uno de sus elementos nodales la devolución de las escuelas nacionales de nivel secundario, técnico y de los institutos de formación docente, ubicados en las provincias y gestionados desde hacía un siglo por el gobierno nacional. La transferencia a las provincias fue impulsada principalmente por razones financieras, y si bien aceptaron la transferencia, no recibieron recursos económicos para afrontar el enorme esfuerzo que la descentralización implicaba.

Después de la transferencia, Argentina inició una reforma de un calado profundo con la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993, la primera en su tipo en la historia del país. El objetivo principal de la reforma era mejorar la calidad y la equidad. Dos de los componentes principales de la LFE fueron la ampliación de la obligatoriedad de 7 a 10 años y el cambio de estructura académica. Además, se introdujeron modificaciones en el currículo, la formación docente, la gestión escolar y en la evaluación de resultados. Cabe advertir que el impulso de innovaciones como la ampliación de la obligatoriedad se debió a tendencias promovidas por organismos internacionales como la Unesco y el Banco Mundial, así como al espíritu reformista del presidente Menem (Gorostiaga, Acedo y Senén, 2004).

En este tenor, la antigua secundaria fue remplazada por: un nivel denominado Educación General Básica, de tres años de duración y último tramo de la obligatoria y el nivel polimodal, también de tres años y con cinco orientaciones alternativas. La reforma de la secundaria parecía responder a problemas de vieja data: altas tasas de abandono, limitado acceso para jóvenes de sectores económicamente desfavorecidos y una propuesta curricular y métodos de enseñanza obsoletos (Gorostiaga, Acedo y Senén, 2004).

La reforma debía ponerse en marcha en forma descentralizada. En el periodo 1993-1998, el Consejo Federal de Educación (CFE) definió algunos de sus principales elementos, como la estructura, el sistema de formación docente, la reforma curricular y el desarrollo de un sistema de evaluación del aprendizaje.

La Ley no se refería a la educación "primaria" o "secundaria". El CFE definió la estructura de la Educación General Básica (EGB) con base en tres ciclos de tres años cada uno, lo que significó que el tercer ciclo incluiría los años 7º, 8º y 9º. Se consideró que el modelo 3-3-3 representaba un cambio radical y permitía eliminar las antiguas nociones de primaria y secundaria. Desde la perspectiva del Ministerio de Educación, la creación del tercer ciclo permitiría suavizar el cambio abrupto que se producía en el tránsito de la primaria a la secundaria y responder a las necesidades específicas de los adolescentes. Además, se resaltaba la importancia de instrumentar estrategias para mejorar la calidad educativa, en particular para los alumnos provenientes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos (Gorostiaga, Acedo y Senén, 2004).

La reforma curricular

Como ya se mencionó, el currículo de la escuela media está fuertemente clasificado, esto quiere decir que los límites entre contenidos están bien establecidos, de forma tal que la mayor parte de ellos se transmiten en unidades curriculares (asignaturas) cuyas fronteras con las demás están claramente delimitadas. Esta división del conocimiento, en compartimentos estancos, representados por las asignaturas se corresponde con la organización del saber propia de finales del siglo XIX; por lo cual el currículo de la escuela secundaria afronta además una condición de anacronismo (Terigi, 2008).

Con la reforma de principios de los noventa el currículo fue uno de los elementos centrales de las nuevas políticas, se establecieron tres niveles para su diseño: federal, provincial y escolar. Los contenidos básicos comunes fueron organizados en ocho áreas: lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, educación artística, educación física, y ética y formación ciudadana. Además, en 1998, el Consejo Federal acordó establecer una estructura curricular común para el tercer ciclo con nueve "espacios curriculares", correspondientes a las áreas mencionadas más lengua extranjera, determinando una cantidad mínima de horas para cada espacio y mucha flexibilidad respecto del número de materias que cubrirían los contenidos de los espacios curriculares (por ejemplo, un espacio puede ser dividido en 2 o 3 materias). El diseño de esta estructura curricular recuperó la experiencia de las provincias de Buenos Aires y Córdoba sobre cómo habían organizado el currículo del tercer ciclo; lo cual sirvió al gobierno federal para legitimar la diversidad existente entre las provincias (Fernández, Finocchio y Fumagalli, 2001).

Los gobiernos provinciales fueron los responsables de instrumentar la reforma, tomando decisiones importantes sobre infraestructura, desarrollo curricular y formación docente. Cada provincia dispondría de cierta libertad para emprender la operación de la reforma, no obstante, este proceso no fue homogéneo, las distintas respuestas provinciales estuvieron marcadas por factores políticos. En algunas áreas específicas, por ejemplo, en la estructura curricular del tercer ciclo, las provincias de Buenos Aires y Córdoba tomaron decisiones inmediatas a la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE), anticipándose e influyendo así en los acuerdos federales y las políticas nacionales adoptadas.

En términos curriculares hubo variaciones significativas. Mientras Córdoba instrumentó un tercer ciclo que incluía 13 materias (más acorde a un perfil secundario tradicional), Buenos Aires ofrecía 7 espacios curriculares. Al mismo tiempo, la mayoría de las provincias parecen haber aumentado el número de horas académicas, al menos para las áreas curriculares tradicionales (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales), pero en algunos casos, como el de la provincia de Salta, no se respetó el mínimo establecido por el Consejo Federal de Educación (CFE) (Ministerio de Educación, 2000:7).

Como toda reforma educativa, ésta también tuvo que afrontar algunos obstáculos para su puesta en marcha en las escuelas. Al respecto, Gorostiaga, Acedo y Senén (2004) señalan que hubo severos problemas con las áreas curriculares, pues en muchos casos no se aplicaron y los docentes continuaron enseñando las disciplinas tradicionales como materias separadas. Esta situación, refuerza la idea de que las condiciones para el cambio del currículo en las escuelas medias son muy complejas (Feldman, 2012).

El análisis de la reforma de la educación secundaria en Argentina destaca la complejidad del proceso político en un sistema descentralizado, así como las limitaciones de las estrategias de reforma, comprensivas y altamente centralizadas. La variedad de respuestas al cambio de estructura muestra la incidencia de factores políticos, técnicos y financieros en la apropiación de políticas nacionales, dando como resultado una mayor fragmentación del sistema educativo.

> Cambiar el formato de la escuela media es posible, además de necesario, pero para ello es menester poner en foco los rasgos que pueden hacer obstáculo a las iniciativas de cambio y plantear las condiciones que deben considerarse frente a la complejidad que implica transformar la escuela secundaria… las iniciativas quedarán seriamente limitadas en sus alcances reales si no se analizan con cuidado las restricciones que el desarrollo histórico del nivel impone a las pretensiones de reformulación (Terigi, 2008:63-64).

El aumento de los niveles de pobreza y de exclusión social entre grandes sectores de la población, proceso severamente acentuado desde 2001, representó un elemento crítico para la reforma. Aunque hubo visos de cierto aumento en la cobertura, también hubo fuertes dificultades que afectaron la calidad de la educación. El cambio de estructura académica y la creación

del tercer ciclo pretendían solucionar la difícil transición entre los niveles de primaria y secundaria, así como responder a las necesidades reales de los adolescentes. Sin embargo, esta estructura generó nuevos problemas para las provincias y acentuó la fragmentación del sistema nacional, con crecientes inequidades entre las provincias y entre escuelas dentro de las provincias.

Para afrontar el reto de las desigualdades e inequidades, el gobierno argentino adoptó una serie de medidas que, para el caso de la educación secundaria, se expresa en resultados positivos.

> El nivel secundario presenta logros en el crecimiento de la matrícula a partir de la Ley de Educación Nacional de un 8% en relación al año 2001. El 89% de los jóvenes de 12 a 17 años se encuentra en la escuela y un 82.2% en el nivel secundario. Se destaca la evolución de la matrícula en la educación técnica que pasó del 324.437 a 628.248 estudiantes entre los años 2003-2010. El incremento se explica por la existencia de más escuelas técnicas (se crearon 274 escuelas técnicas del año 2003 al 2010) (CFE, 2012:3).

La organización curricular de la educación secundaria

Con la Ley de Educación Nacional de 2006 se cambió la estructura del sistema educativo argentino y también el nombre de los niveles, con lo que desapareció el ciclo polimodal (término empleado en la Ley General de Educación de 1993), cuya duración era de tres años.

Proponer un currículo para todos los alumnos y no solo para unos cuantos implica una transformación de fondo en las formas de enseñar, aprender y evaluar. No se trata de un cambio curricular ligero o superficial, supone establecer como núcleo de la escuela el aprendizaje activo de saberes valiosos para la vida de todos, no propedéuticos para unos pocos. Lo anterior exige una ruptura con la estructura y la cultura escolar de una secundaria cuya configuración surgió de las reformas de los siglos XIX y principios del XX, caracterizada por una simultaneidad homogeneizadora, asignaturas rígidas, rutinas burocráticas, espacios jerárquicos, horarios estrictos, métodos de enseñanza centrados en el docente, transmisión unilateral de información (Gutiérrez, 2013).

En la actualidad hay quienes afirman que la gran crisis de la escuela secundaria es, en muchos aspectos, una crisis de comunidad. La formada por los alumnos que se sienten desvinculados de sus compañeros, de sus profesores y

de sus escuelas. Esta crisis también tiene otra cara: la del currículo, el cual no ha logrado atraer o respetar los intereses de muchos alumnos, en particular de aquéllos con más bajo "rendimiento académico". Para demasiados estudiantes, la escuela secundaria resulta "simplemente aburrida" y se sienten impacientes por abandonarla (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998:129).

Ante esta problemática de una escuela secundaria generalmente impersonal, ajena y distante a los intereses y expectativas de muchos jóvenes, las reformas educativas recientes buscan dar una respuesta que atienda y satisfaga esas necesidades, pero la masificación de la secundaria, la escasez de recursos y la falta de formación del profesorado para atender la diversidad en el aula –entre otros factores– ha impedido una educación más individualizada de los alumnos, pese a los cambios y esfuerzos desplegados como la implementación de un currículum diversificado y un sistema formal de tutorías.

En la secundaria argentina existe un currículo diversificado en las diferentes provincias pero comparten ciertos elementos que son comunes y obligatorios en todo el país, con lo cual se busca garantizar una educación con calidad y equidad para todos. El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el CFE por Resolución núm. 79/09, "integra las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los retos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios" (Subsecretaría de Equidad y Calidad Ministerio de Educación de la Nación, 2009:4) y organizaciones sociales; toda vez que la educación secundaria debe habilitar para el ejercicio pleno de la ciudadanía y orientar para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios.

A fin de promover una mayor integración entre la primaria y el ciclo básico de la secundaria, en el Plan Nacional de Educación Obligatoria de 2009 se plantea la articulación entre ciclos y niveles como una línea de acción prioritaria y estratégica. Para lograr lo anterior, se propone un trabajo conjunto entre las direcciones de educación primaria y secundaria, así como entre las coordinaciones de las modalidades tanto a nivel nacional como provincial, de modo que se vincule la labor de maestros y profesores en instancias de primarias y secundarias. En una primera etapa se desarrollaron prácticas de lectura, escritura, expresión y comprensión vinculadas con las áreas de lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales.

Criterios de organización curricular

La nueva organización curricular incluye diversas modalidades de enseñanza y espacios de formación alternativos para garantizar que la experiencia de los alumnos en la escuela secundaria sea significativa y les permita afrontar las demandas de una sociedad cada vez más compleja y dinámica (CFE, 2009).

La propuesta formativa de la educación secundaria en su conjunto, los diseños curriculares establecidos por las jurisdicciones así como la organización curricular de cada escuela, incluye variadas modalidades de enseñanza que permitan acercarse a las diversas formas de construcción del conocimiento, esta diversificación debe asentarse en los programas escolares de un mismo año lectivo (horizontal) y de una misma disciplina o área, en los sucesivos años de escolaridad (vertical). Modalidades de enseñanza que posibiliten la construcción de saberes específicos acerca de temas complejos y relevantes del mundo contemporáneo; instancias curriculares gestionadas por un colectivo docente, con enseñanza coordinada por diferentes profesores; y espacios curriculares alternativos, de opción para los estudiantes, en el último ciclo del nivel. Se espera que estas instancias permitan la integración de saberes mediante prácticas educativas fuera de la escuela con la organización de, al menos, un espacio curricular en el que los estudiantes puedan relacionar los aportes de diferentes disciplinas y áreas así como experiencias de trabajo solidario que les permitan una aproximación crítica a los problemas sociales y una implicación activa ante ellos (CFE, 2009).

Articulación entre el ciclo básico y el orientado

Una de las innovaciones de la reforma curricular que se destaca en los documentos nacionales tiene que ver con la articulación entre ciclos y niveles pero, ¿qué se espera lograr con esta propuesta de articular los dos ciclos de la secundaria y cómo opera? Como ya veíamos antes, la secundaria argentina tiene dos ciclos: el básico y el orientado. La estrategia de vinculación entre ambos ciclos busca fortalecer las competencias lectoras en las diferentes áreas del ciclo básico que tienen un carácter propedéutico para el ciclo orientado. Para ello, se intenta ampliar el bagaje cultural de los alumnos y desarrollar una serie de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la interpretación y

producción de textos, a partir de temas vinculados con distintas áreas del conocimiento (Ministerio de Educación, 2009).

La propuesta de trabajo se divide en dos etapas, se promueve que los estudiantes recuperen las experiencias adquiridas durante el primer tramo de la secundaria y emprendan un nuevo recorrido por textos literarios y no literarios relevantes para su formación cultural. Las actividades buscan profundizar prácticas de lectura, escritura, expresión y comprensión.

La primera propuesta presenta textos de ciencias naturales con el propósito de abordar prácticas relacionadas con la lectura, la interpretación y resolución de consignas. Mientras que la segunda consiste en la presentación de un módulo con actividades vinculadas con la producción e interpretación de textos de las áreas de ciencias sociales, matemática y lengua (Ministerio de Educación, 2009).

Articulación de la secundaria con el nivel superior

Otra estrategia desplegada para lograr una mejor articulación entre la secundaria y la educación superior consiste en ofrecer capacitación extracurricular a estudiantes que cursan el último año de secundaria, en temas que les permitan una travesía más fluida hacia la educación superior. La propuesta incluye un curso, voluntario y gratuito, para fortalecer prácticas de lectura, escritura, expresión y comprensión, facilitando así el acceso y la permanencia en el nivel. Las clases están a cargo de profesores de universidades nacionales, de nivel superior y secundario. Se dota a los alumnos y docentes con materiales didácticos (cuadernos de trabajo, libros ilustrados y antologías) especialmente diseñados por las áreas curriculares (Ministerio de Educación, 2009).

La articulación entre los ciclos de la secundaria y entre ésta y el nivel superior, representa un aporte valioso de la reforma porque, justamente, el tránsito abrupto entre estos dos niveles provoca el fracaso escolar y la consiguiente expulsión del sistema educativo de muchos alumnos (Gimeno, 1996; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998).

Núcleos de aprendizaje prioritarios

En 2004 el Consejo Federal de Educación (CFE), preocupado por la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo y la necesidad de poner en funcionamiento políticas que promovieran aprendizajes para la construcción de ciudadanía, emitió la Resolución núm. 214/04, en la que

se acordó la identificación de unos núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) y el compromiso de realizar las acciones para favorecer el acceso de todas las personas a esos aprendizajes.

Un NAP es un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de los educandos, enriqueciendo su experiencia personal y social. Estos núcleos de aprendizaje funcionan como un organizador de la enseñanza, dirigida a promover múltiples procesos de construcción de conocimientos, pero toman en cuenta los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante la creación de variados ambientes y de condiciones (Ministerio de Educación, 2016).

Aunque se admite la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales, los NAP incluyen ciertos contenidos que cubren estos criterios generales: saberes indispensables, se trata de modos de pensar o actuar fundamentales en términos de igualdad y equidad; saberes clave, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas o disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento/razonamiento/expresión, con validez y aplicabilidad general; saberes relevantes para comprender y situarse ante los problemas contemporáneos y saberes condicionantes que permiten la adquisición de otros aprendizajes.

La validez de los saberes seleccionados estará dada en la medida en que planteen verdaderos desafíos cognitivos según la edad de los alumnos, favoreciendo su comprensión de procesos complejos, desde distintos puntos de vista. Estos saberes pueden emplearse en contextos diferentes de aquellos en los que fueron aprendidos y constituirse en dispositivos que promuevan el pensamiento crítico y la creatividad (Ministerio de Educación, 2016).

El establecimiento de aprendizajes prioritarios supone una redefinición del tiempo de enseñanza. El enfatizar ciertos aprendizajes pretende garantizar condiciones de igualdad, y mejorar gradualmente las formas en que se abordan los contenidos en el aula, en tanto que los docentes promueven estrategias de enseñanza basadas en acuerdos colectivos sobre el uso cotidiano del tiempo escolar. Los NAP tienen una secuencia anual, responden a un proceso de diferenciación e integración progresivas y a la flexibilidad dentro de cada ciclo y entre ciclos. La secuenciación anual no debe interpretarse como un diseño curricular que reemplaza o niega

las definiciones jurisdiccionales, las cuales responden a las condiciones históricas, culturales, geográficas y, de tradiciones locales y regionales (Ministerio de Educación, 2016).

Se destacan los criterios de progresividad, relación vertical y horizontal, coherencia y complementariedad de los aprendizajes prioritarios, así como el contraste simultáneo y progresivo con experiencias y saberes diferentes en el espacio y el tiempo (presente/pasado, cercano/lejano, simple/complejo, etc.). Se considera fundamental generar contextos ricos y variados de apropiación de esos saberes prioritarios, y se establece que las prácticas de enseñanza deben orientarse a la comprensión del progreso y las dificultades de los alumnos, para generar mejores apoyos, mediante acciones pedagógicas oportunas (Ministerio de Educación, 2016).

No obstante la relevancia de los NAP y pese al discurso que sostiene que surgen de un proceso de participación democrática de las instancias educativas de todo el país y, por tanto, podría pensarse que son un instrumento de la "voluntad colectiva", orientado a generar igualdad de oportunidades para todos, la realidad parece indicar que los contenidos educativos son determinados por el gobierno central, con lo cual la noción de que las provincias tienen capacidad para tomar decisiones "autónomas" queda en entredicho.

Reflexiones finales

En este artículo hemos llevado a cabo una somera revisión del origen de la educación secundaria en Argentina, destacando el paso de un modelo de escuela de élite, con un carácter fuertemente selectivo hacia uno de escuela para todos, mucho más abierto y democrático. Pero este rasgo no es exclusivo de la educación secundaria argentina sino que ha sido una constante en todo el mundo; ante las grandes transformaciones del contexto social más amplio parece que a la escuela no le ha quedado más remedio que abrirse a las clases populares, convirtiendo sus aulas, otrora reducidas, en salones de masas, transitando de ser más o menos homogéneas a aulas muy diversas. Precisamente las tensiones actuales más importantes de la secundaria ocurren en relación con este punto: una escuela para todos o una para unos cuantos, que continúa seleccionando y segregando como antaño. Esta trasmutación lejos de haberse logrado continúa siendo un afán.

En la década de los noventa, la mayor parte de los países de la región latinoamericana, emprendieron procesos de cambio en sus sistemas de

enseñanza media que procuraron universalizar una educación secundaria básica de calidad. En el caso argentino, la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales representó una de las transformaciones más profundas que se han operado en años recientes. El objetivo central de la reforma era mejorar la calidad y la equidad, si bien ha habido avances notorios, ese ambicioso objetivo no se ha logrado a plenitud.

Aunque prácticamente todos los países latinoamericanos han puesto al día su legislación en materia educativa –ampliando de forma gradual la duración de la educación obligatoria, lo cual no deja de reconocerse como un paso trascendente– parece que esto es insuficiente, si no se trastoca el *ethos* de la escuela, es decir, si no ocurre un cambio profundo en la cultura escolar. Mientras buena parte del profesorado de secundaria continúe manteniendo una mentalidad selectiva y sosteniendo que la escuela no debe ser para todos, que hay alumnos que no merecen haber ingresado porque no tienen los conocimientos previos ni las habilidades requeridas por los programas educativos establecidos, se estará limitando –en los hechos– el alcance de la educación secundaria que, por su carácter obligatorio, debe ofrecer a todos los educandos las mismas oportunidades, reconociendo que los puntos de partida son distintos y, por tanto, seguramente los de llegada también lo serán (Moreno, 2007).

En este texto también se hizo referencia a la estructura del sistema educativo argentino, así como al lugar que ocupa en éste la educación secundaria, como un tramo de la enseñanza obligatoria. Se pasó revista a su estructura, sus contenidos y articulaciones así como a las reformas curriculares más recientes, las cuales han dejado una impronta significativa en el sistema educativo argentino y, particularmente, en la escuela secundaria en sus distintos ciclos y modalidades. Se advirtió de la complejidad que conlleva la implementación de reformas curriculares en un sistema educativo descentralizado, que apuesta por la calidad y la equidad de la formación pero que, en un contexto marcado por fuertes contrastes socioeconómicos y culturales, parece difícil de cristalizar. Nuevamente, cabe señalar que este fenómeno resulta común en los demás países de la región.

Como se mencionó desde el principio de este artículo, el currículo es un componente esencial de cualquier sistema educativo nacional, de modo que toda reforma educativa casi siempre comporta una reforma curricular, lo cual implica hacer un recorte y una selección cultural, pues no es posible

incluir en los planes y programas de estudio todos los saberes y habilidades acumulados por la humanidad. Por tratarse de un tramo de la educación obligatoria, en el currículo de secundaria se consideran, especialmente, los contenidos de aprendizajes esenciales y relevantes para la formación de una ciudadanía educada, esto, sin dejar de reconocer los efectos que produce el significante poder en esa selección cultural.

> Además de producir clasificaciones, estos efectos de poder dan lugar a valoraciones diferenciales… Los efectos de poder operan también determinando qué, del conjunto de la experiencia cultural de la humanidad, es digno de entrar a la escuela y formar parte de su propuesta formativa... El currículo tiende a recoger los saberes y conocimientos que cuentan con legitimación social y a confirmarlos precisamente por haber sido objeto de selección (Terigi, 1999:33).

Por último, recuperando el punto de la selección de los contenidos curriculares, sostenemos que este proceso no es neutral ni aséptico, es eminentemente político y suele suscitar fuertes debates y controversias entre diversos grupos. Esto ocurre porque existen significaciones en disputa al respecto de lo que concebimos como social, como escuela, como conocimiento, como currículo. En este sentido, es posible concebir los proyectos curriculares como híbridos e identitariamente descentrados, enunciados siempre a partir de una simultánea negociación con el Otro (Casimiro, 2015).

En el caso concreto del currículo para la educación secundaria argentina, hemos visto cómo esta disputa ha estado presente desde su origen, y continúa estando, toda vez que pese a las políticas socioeducativas y a los programas innovadores operados para afianzar mejores logros de aprendizaje –especialmente para los grupos desfavorecidos, en una sociedad marcada por fuertes desequilibrios sociales y económicos– no se consigue del todo, pues aun cuando cada vez más alumnos logran ingresar al nivel, no se puede asegurar que todos realmente aprendan o que los aprendizajes adquiridos sean relevantes y significativos para sus vidas. Lo anterior, demuestra que la calidad y la equidad educativas no se podrán concretar si no se garantiza que los educandos se apropien de los conocimientos esenciales y desarrollen las competencias básicas que se requieren en el mundo actual, marcado por la complejidad, la incertidumbre, la interconexión y el cambio constante en todos los órdenes de la vida.

Notas

[1] Es preciso aclarar que el nivel medio comprende la educación de los jóvenes entre 13 y 18 años; en Argentina corresponde al último nivel de la educación general básica (EGB3) y al polimodal según la denominación de la Ley General de Educación de 1993. La educación secundaria es la antigua denominación (que aún se mantiene en Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En este documento se emplearán indistintamente los términos "media" y "secundaria" para designar a la escuela de los jóvenes (Romero, 2012a:23).

[2] En los últimos cuarenta años, la educación media en América Latina creció de manera formidable. En Argentina, por ejemplo, mientras que en 1960 solo asistía a la escuela secundaria 24% de los jóvenes, en el 2000 lo hacía 75% de ellos. Sin embargo, este proceso de expansión no fue acompañado por una transformación profunda del nivel secundario que lo hiciera capaz de soportarlo. De hecho, solo la mitad de los jóvenes que comienzan la secundaria consiguen concluirla (Romero, 2012a:20).

Referencias

Acosta, Felicitas (2012). "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX", *Cadernos de História da Educação*, vol. 11, núm. 1, enero-junio, pp.131-144._

Acosta, Felicitas (2015). "Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina", *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 46-59.

Apple, Michael (2002). *Educar "como Dios manda" Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona: Paidós.

Asprella, Gabriel (2013). "La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones", en Pini, Mónica; Más Rocha, Stella Maris; Gorostiaga, Jorge; Tello, César y Asprella, Gabriel (coords.) *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?*, Buenos Aires: Aique. pp. 17-34.

Barrón, Concepción y Moreno, Tiburcio (2015). "La educación secundaria en España y Argentina: algunos rasgos comparativos", en Navarro, Marco Antonio y Navarrete, Zaira (coord.) *Educación comparada internacional y nacional*, Ciudad de México: Sociedad Comparada de Educación Comparada/Plaza y Valdés, pp. 46-54.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado,* Barcelona: Martínez Roca.

Casimiro, Alice (2015). "¿Todavía es posible hablar de un currículum político?", en Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 43-61), Ciudad de México: IISUE-UNAM.

CFE (2009). *Resolución núm. 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*, Buenos Aires: Consejo Federal de Educación. Disponible en: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf

CFE (2012). *Resolución núm. 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*, Buenos Aires: Consejo Federal de Educación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/188-12_introduccion.pdf

De Alba, Alicia (2015). "Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario", en Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, Ciudad de México: IISUE-UNAM, pp. 195-211.

Díaz Barriga, Ángel (2015). "Impacto de las políticas de evaluación y calidad en los proyectos curriculares", en Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, Ciudad de México: IISUE-UNAM, pp. 139-164

Díaz Barriga, Ángel y García, José María (coords.) (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, Buenos Aires: Miño y Dávila/México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

DINIECE (2007). "El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004", *Documentos DINIECE*, año 2, núm. 4, diciembre, Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

DINIECE (2011). *Diversidad de oferta de nivel secundario y desigualdad educativa*, serie Informes de Investigación núm. 4, Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa/ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ducoing, Patricia (2012). *La educación secundaria: retos y perspectivas al inicio de siglo. Estudio comparado*, Ciudad de México-IISUE-UNAM.

Elliott, John (1978). "What is action-research in schools?", *Journal Curriculum Studies*, vol. 10, núm. 4, oct-dic., pp. 355-357.

Feldman, Daniel (2012). "La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria", en Romero, Claudia (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, primera reimpresión, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 63-78.

Fernández, Ana; Finocchio, Silvia y Fumagalli, Laura (2001). "Cambios de la educación secundaria en la Argentina", en Cecilia Braslavsky (comp.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?: Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires: Santillana, pp. 407-466.

Gimeno, José (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 4ª ed., Madrid: Morata.

Gimeno, José (1996). *La transición a la educación secundaria*, Madrid: Morata.

Goodson, Ivor (2000). *El cambio en el currículum*, Barcelona: Octaedro.

Gorostiaga, Jorge; Acedo, Clementina y Senén, Silvia (2004). "¿Equidad y calidad en el tercer ciclo de la educación general básica? El caso de la provincia de Buenos Aires", *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm.1, 24 p.

Grundy, Shirley (1991). *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata.

Gutiérrez, Antonio (2013). "Currículo y efecto San Mateo", en Pini, Mónica; Más Rocha, Stella Maris; Gorostiaga, Jorge; Tello, César y Asprella, Gabriel (coord.). *La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?*, (pp. 113-129), Buenos Aires: Aique.

Hargreaves, Andy; Earl, Lorna y Ryan, Jim (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes,* Barcelona: Octaedro.

Jackson, Philip (1994). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.

Kemmis, Stephen (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.

LEN (2006). *Ley 26.206. Ley de Educación Nacional*. El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación. Argentina, Buenos Aires. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Martins, Idalina; Abelha, Marta; Gomes de Abreu, Rozana; Costa, Nilza y Casimiro, Alice (2013). "Las competencias en las políticas de currículum de ciencias: los casos de Brasil y Portugal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.18, núm. 56, pp. 37-62.

Ministerio de Educación (2000). *La estructura curricular básica del tercer ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Unidad de Investigaciones Educativas.

Ministerio de Educación (2009). *Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*, Buenos Aires. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/edmedia_articulacion.html

Ministerio de Educación (2013). *Las modalidades*, Buenos Aires. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/edmedia_estructura.html

Ministerio de Educación (2016). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, Buenos Aires: Disponible en: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD11/contenidos/acerca-nap/index.html

Moreno, Tiburcio (2007). *La evaluación de los alumnos en educación secundaria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Moreno, Tiburcio (2010). "La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar", *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 235-249.

Orozco, Bertha (2015). "Apuntes para la reactivación del discurso teórico curricular en México", en Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, Ciudad de México: IISUE-UNAM, pp. 25-41.

Palamidessi, Mariano (2012). "Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza", en Romero, Claudia (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, primera reimpresión (pp. 79-92), Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pinar, William (2002). *The Internationalization of Curriculum Studies*, Nueva York: Peter Lang.

Subsecretaría de Equidad y Calidad Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Plan Nacional de Educación Obligatoria Buenos Aires*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09-anexo01.pdf

Romero, Claudia (2012a). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, 2ª. Reimpresión, Buenos Aires: Novedades educativas.

Romero, Claudia (2012b). "La mejora de la escuela secundaria", en Romero, Claudia (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, 1a reimp., Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 9-16.

Schwab, Joseph (1969). "The practical: A language for currículum", *School Review*, vol. 78, núm. 1, pp. 1- 23.

Stenhouse, Lawrence (1994). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.

Taba, Hilda (1974). *Elaboración del currículo*, Buenos Aires: Troquel.

Tedesco, Juan Carlos y López, Néstor (2002). "Desafíos a la educación secundaria en América Latina", *Revista de la CEPAL*, núm. 76, abril, pp. 55-69.

Terigi, Flavia (1999). *Currículum, itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires: Santillana.

Terigi, Flavia (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa*, año 15, núm. 29, pp. 63 -71.

Torres, Jurjo (2005). *El currículum oculto*, 8ª ed., Madrid: Morata.

Tyler, Ralph (1986). *Principios básicos del currículum*, 5ª ed., Buenos Aires: Troquel.

Artículo recibido: 5 de agosto de 2016
Dictaminado: 26 de octubre de 2016
Segunda versión: 10 de noviembre de 2016
Aceptado: 13 de enero de 2017