

LOS FORMATOS DEL CURRÍCULUM POR DISCIPLINAS Y SUS LÍMITES FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.¹

THE FORMATS OF THE CURRICULUM BY DISCIPLINES AND THEIR LIMITS IN THE FACE OF EDUCATIONAL INCLUSION.

Mg. Silvina Feeney,
Instituto de Desarrollo Humano,
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
silvinafeeney@gmail.com

29

Resumen: El presente texto corresponde a una ponencia realizada en el Seminario internacional: “Currículum, disciplinariedad y experiencia educativa” del 22 de agosto de 2018 en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile; que hace foco en el nivel secundario de educación atendiendo dos asuntos estrechamente relacionados: la extensión de la obligatoriedad educativa para el nivel secundario que tuvo lugar entre finales del siglo pasado y los primeros años 2000 en distintos países de la región y; la consideración de un conjunto de tendencias para la elaboración del currículum, ligados con la inclusión escolar de públicos marginados de un nivel históricamente selectivo.

Palabras clave: Currículum latinoamericano, Inclusión escolar de marginados, Escolaridad secundaria obligatoria.

Abstract: This text corresponds to a presentation made at the International Seminar: “Curriculum, disciplinarity and educational experience” of August 22, 2018, in the Department of Education of the Faculty of Social Sciences of the University of Chile; which focuses on the secondary level of education addressing two closely related issues: the extension of compulsory education for the secondary level that took place between the end of the last century and the early 2000s in different countries of the region and; the consideration of a set of tendencies for the elaboration of the curriculum, linked to the school inclusion of marginalized audiences of a historically selective level.

Key Words: Latin American curriculum, School inclusion of the marginalized, Compulsory secondary schooling.

¹ Conferencia presentada el 22 de agosto de 2018, en el “Seminario Internacional: Currículum, Disciplinariedad y Experiencia Educativa”, del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

DEMARCAIONES TEÓRICAS Y DE CONTEXTO

La ponencia hace foco en el nivel secundario de educación atendiendo dos asuntos estrechamente relacionados: la extensión de la obligatoriedad educativa para el nivel secundario que tuvo lugar entre finales del siglo pasado y los primeros años 2000² en distintos países de la región y; la consideración de un conjunto de tendencias para la elaboración del currículum ligados con la inclusión escolar de públicos marginados de un nivel históricamente selectivo.

Como ya dijimos en otra oportunidad (Feeney y Feldman, 2016, p.22) “el proceso general de expansión de la educación a nivel mundial se caracterizó por la instalación progresiva y relativamente firme de la educación primaria y por movimientos mucho más escalonados y lentos de incorporación de una mayor cantidad de estudiantes, provenientes de distintos sectores sociales, a la educación media tradicionalmente de carácter preparatorio³. La progresiva apertura de la educación secundaria sufrió 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”. Estas ampliaciones en la obligatoriedad supusieron un creciente esfuerzo por resolver problemas de mantenimiento, avance y graduación de los estudiantes, cualitativamente superiores a los que proponía la extensión de la cobertura, problema característico de períodos anteriores. También conllevaron, de hecho, a una redefinición de las funciones de los distintos niveles y ciclos que componen cada sistema 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: “(...) *esta se fue distanciando de su estricto rol de preparatoria para estudios superiores (...) y se fue acercando en forma paulatina a una función educativa de carácter mas general(...) Más que preuniversitaria, esta educación secundaria es hoy post-primaria (...)*” (Bellei Carvacho, 2012, p.215; citado en Feeney y Feldman 2016).

Estos procesos de ampliación del nivel secundario tuvieron su correspondencia con reformas curriculares que se pueden analizar en torno a ciertos principios articuladores y reguladores que pueden describirse con relación a tres tendencias principales presentes en las reformas curriculares de la región en los últimos 30 años: a) una diferenciación fuerte de modalidades formativas, frente a una tendencia al comprehensivismo (Meyer, 2006); b) un

² 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 Superior; Argentina impuso en los años 90 la obligatoriedad de 10 años de educación y la amplió en 2006 al nivel secundario completo; 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 2013; Chile amplió la obligatoriedad de la enseñanza básica de 8 años a la enseñanza media de 4 años y Colombia tiene una educación básica y obligatoria de 9 años que comprende la educación primaria y la secundaria básica.

³ La apertura del nivel se produjo mediante ramas técnicas o vocacionales dirigidas a facilitar el acceso de otro público y diferenciadas en el formato escolar y en el currículum. Estas estructuras -bipartitas o tripartitas- ampliaron las funciones exclusivamente preparatorias para estudios superiores de la escuela media mediante caminos escolares especializados y expresaron, como señala Ivor Goodson (1998), la capacidad del currículum para designar y, simultáneamente, para diferenciar.

currículum ordenado mediante demarcaciones fuertes, frente a movimientos de integración (2006; Goodson, 1998; Palamidessi y Feldman, 2003); y c) el 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 Martín, 2006). A continuación, haremos una breve referencia a cada uno de estos principios que operaron en distintas reformas del currículum del nivel secundario.

- a) La tendencia al comprehensivismo educativo se expresa en la decisión de mantener un sistema educativo único y definir “lo común” en términos del conocimiento considerado valioso para todos. Según Meyer (2006), las reformas de los últimos 40 años en diferentes países del mundo y de la región dan respuesta desde el currículum a la *globalización cultural*, con lo que definen unos temas/saberes/capacidades/competencias comunes, que responden a la formación de un “nuevo individuo” capaz de enfrentarse a un mercado laboral cambiante, conocedor de sus derechos, hablante de una lengua extranjera privilegiada (el inglés), capaz de funcionar como un ciudadano supranacional. Esta situación se expresa en la adopción de un conjunto de finalidades educativas que deben adoptar las distintas modalidades de la educación: la formación para el trabajo, la construcción de la ciudadanía y la formación para continuar estudios superiores.

Aún cuando no compartimos la diferenciación temprana de modalidades formativas ya que la ubicación inicial en un trayecto formativo del niño/joven obtura su posibilidad de revisar esa elección a futuro y su consecuente movilidad; señalamos que el comprehensivismo curricular puede derivar en una suerte de estallido en la incorporación/selección de contenidos del currículum que conspira contra la profundización de las enseñanzas, y deja poco lugar para la comprensión y la promoción de intereses de los sujetos que aprenden. El desafío es pensar lo común, sin perder de vista la identidad de trayectos formativos (modalidades educativas) que permitan incluir los intereses y las aptitudes de públicos diferentes.

- b) Por otro lado, la historia del currículum (Goodson, 1995 y 2000) muestra cómo los intentos de estructuración del contenido curricular a partir de modelos interdisciplinarios han sido seguidos por iniciativas de reestratificación del currículum en torno a las disciplinas tradicionales. Y la conservación de las disciplinas como base para la organización del currículum ha constituido, según Goodson, su mejor protección contra iniciativas de reformas integrales, pues permiten mantener las innovaciones dentro del microcosmos de cada asignatura; más aún, fraccionan cualquier intento de revisión de los propósitos políticos y sociales de la educación, y limitan la esfera de acción de los agentes de cambio.

Sin desmerecer el aporte fundamental que implica la inducción a modos de pensar propios de los distintos campos disciplinares –aporte casi exclusivo de la escuela a los jóvenes–; el currículum avanzó en plantear ciertas agrupaciones por materias próximas entre especialidades, o que vienen impuestas por el desarrollo de las ciencias. Asimismo, la integración de materias puede suscitar en los profesores el deseo de enriquecer, diversificar y ampliar sus enseñanzas, traspasando las fronteras

estrictas de sus especialidades respectivas o enseñando en equipo. La integración curricular no tira por la borda los aportes fundamentales de las lógicas disciplinares, sino que podría combinarlos con momentos de diálogo y trabajo compartido entre más de una de ellas.

- c) Por último, el predominio de códigos que privilegian el conocimiento abstracto, académico y descontextualizado tiene su justificación por su ligazón con ámbitos académicos y su asociación con exámenes externos, que las convierten en un conocimiento abstracto, formal y académico. La sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currículos de la educación obligatoria en muchos países es, en realidad, el resultado de la aplicación reiterada de una lógica esencialmente acumulativa en los sucesivos procesos de revisión y actualización del currículo escolar en espejo con la producción de conocimiento en ámbitos académicos.

32

No obstante ello, a la definición abstracta y académica del contenido se viene imponiendo otro modo de abordar la identificación y definición de qué hay que enseñar y aprender en la educación en términos de *competencias*⁴ (Coll y Martín, 2006; Perrenoud, 2003). En la medida en que el concepto de competencia remite a la movilización y aplicación de saberes y tiene siempre, en consecuencia, un referente o un correlato en el comportamiento, la entrada por competencias en el establecimiento del currículo ayuda efectivamente a definir los aprendizajes básicos, imprescindibles y deseables. En este punto, un aporte importante de los estudios del curriculum nos muestran una tendencia a repensar el currículo escolar desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable, y descargarlo del exceso de contenidos que lo caracteriza actualmente en la mayoría de los sistemas educativos (Eisner, 1998; Coll y Martín, 2006).

De las tendencias mencionadas en la elaboración de curriculum en la región, podríamos derivar cuatro grandes principios ligados con la inclusión escolar de públicos marginados de un nivel históricamente selectivo, a saber: menos clasificación curricular, más balance entre tipos formativos, un enfoque menos academicista o abstracto del conocimiento escolar y; más flexibilidad curricular que deriva en mayor autonomía de los estudiantes. Tales principios curriculares ligados a la preocupación por la inclusión se han expresado de diversos modos en los textos curriculares resultantes en las últimas reformas en cada uno de los países de la región.

Lo que sigue a continuación hace foco en la situación en Argentina e intenta relacionar principios que han operado en la elaboración de curricula en el país, en distintas modalidades educativas, para el nivel secundario; algunas de las cuales expresa un mayor monto de innovación en las definiciones curriculares en diálogo con la preocupación por la inclusión educativa.

⁴En este trabajo usamos el concepto de competencias desde la perspectiva planteada por Perrenoud (2003).

LA FORMA DEL CURRÍCULUM EN DISTINTAS MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA A PARTIR DE LA EXTENSIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL

33

En este apartado nos proponemos señalar algunos rasgos característicos de las definiciones del currículum en distintas modalidades de la educación a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar para el nivel secundario, en el país. Haremos foco en tres modalidades educativas: el bachillerato o educación secundaria orientada, la modalidad de educación técnico profesional y la modalidad de educación de Jóvenes y Adultos⁵. Lo que sigue no pretende ser una exposición sistemática de análisis de planes de estudios que llevarían un tiempo y unas consideraciones técnicas que exceden los propósitos de esta ponencia. Por el contrario, destacaremos ciertos rasgos de los currícula que expresan diversas respuestas a los desafíos de la inclusión tal como se presentaron en el apartado anterior. En especial, señalaremos la fuerza de los límites entre campos disciplinares (clasificación o avances hacia la integración o algunos modos de interdisciplina), la inclusión de unidades curriculares de extracción extradisciplinar y; la flexibilización y los márgenes de autonomía del estudiante que los planes de estudio contemplan.

Independiente de los aspectos relacionados con la forma del currículum un rasgo común es la apuesta a la comprensividad expresada en las finalidades educativas de los *currícula* de las tres modalidades. Independientemente de la particularidad de cada propuesta formativa, en los tres casos se constatan finalidades comunes en tres orientaciones: la formación para seguir estudios superiores, la formación para iniciarse en el mundo del trabajo y la formación o construcción de la ciudadanía.

Lo que sigue, destaca los rasgos particulares de la forma que adopta el currículum para cada una de las modalidades.

i) La modalidad **Bachiller** es la oferta para el nivel secundario más extendida en Argentina. En un trabajo de Amantea, Armendariz y Feced (2018) presentan los rasgos característicos de esta modalidad definidos en las últimas reformas curriculares:

- Sostenimiento de una matriz curricular de extracción disciplinar estándar que mantienen los grandes núcleos comunes de formación propios de la tradición curricular del nivel (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua, Artes, Educación Física); coexistiendo con algunas unidades curriculares de extracción extradisciplinar como “Construcción de Ciudadanía”.

⁵ Lo aquí expuesto forma parte de los resultados de dos investigaciones en curso: Proyecto UBACyT 20020150200211BA “Currículum, aumento de la obligatoriedad escolar e inclusión educativa: un estudio sobre el diseño curricular para la educación media en cuatro países del cono sur” dirigido por Daniel Feldman y el Proyecto UNGS, convocatoria 2016-2018: “Regulaciones, institucionalidades y prácticas: un análisis de las condiciones de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias” dirigido por Silvina Feeney. Ambas investigaciones analizaron los diseños curriculares para las modalidades Bachiller y Técnico profesional de la provincia de Buenos Aires, como muestra representativa del resto de las jurisdicciones del país. Asimismo, se presentan resultados de un estudio sistemático de la normativa nacional para la modalidad de adultos elaborada entre los años 2011-2013 por el Consejo federal de Educación.

- Se mantiene una alta clasificación que se constata en una cantidad importante de materias de cursada en simultáneo y obligatoria, que se acentúa en el pasaje del ciclo básico al ciclo superior
- Se constata una homogeneidad de unidades curriculares dada por su función instructiva que caracterizó históricamente al currículum de esta modalidad y nivel (expresado en el tipo de unidad denominada “materia”).
- Se constata una escasa o nula posibilidad de elección a los estudiantes. De hecho, 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 alumno a ellas.

ii) La modalidad **Técnico Profesional** es la oferta por excelencia que tiene como principal función la certificación de un primer nivel de formación para el mundo del trabajo ya que otorga el título de Técnico. En trabajos anteriores (Feeney, Machicado, 2017; Feeney y Gluz, 2017), hemos presentado los rasgos característicos de los *curricula* de la modalidad:

- *La organización del currículum por campos formativos.* Los planes de estudio adoptan la organización ciclada (ciclo básico y superior) y por campos formativos. Se definen cuatro campos de formación: la formación general, la científico-tecnológica, la técnica específica y prácticas profesionalizantes. Se identifican para cada campo formativo, distintas capacidades y contenidos que se van complejizando a lo largo del proceso de formación de los estudiantes. También propone un tratamiento que implique la integración entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión, la experimentación y la construcción de los contenidos. El campo de las prácticas profesionalizantes constituye uno de los núcleos centrales y al mismo tiempo, un eje transversal de la formación, que da sentido e integralidad al conjunto de saberes y capacidades que comprende la formación orientada a un perfil profesional y se expresa en un título técnico. Esto supone una articulación necesaria de los aprendizajes de los distintos espacios curriculares contemplados durante el segundo ciclo. Se espera que los estudiantes realicen estas prácticas en el marco de la profesión u ocupación del campo ocupacional elegida, a partir de los vínculos que cada escuela establezca con el sector empresario vía convenios que, además, incluyen formación docente continua.
- La centralidad del campo de la práctica profesionalizante también tiene que ver con su *función integradora* tanto de los conocimientos impartidos en los otros tres campos del currículum y como de la teoría y la práctica. Se estipula que el concepto de práctica en la ETP se enmarca en la convicción de que sólo cuando el estudiante logra conceptualizar y reflexionar acerca de lo que hace desde una perspectiva ética y profesional, por qué y cómo lo hace, se puede hablar de un aprendizaje que se muestra en un “hacer” comprensivo y significativo. Por ello, define las **prácticas profesionalizantes** como aquellas estrategias y actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Estas prácticas pueden asumir diferentes tipos y formatos para su organización (estudio de casos, trabajo de campo, modelización, resolución de situaciones/problema, elaboración de hipótesis de

trabajo, simulaciones, actividades experimentales, entre otros), llevarse a cabo en distintos entornos (como laboratorios, talleres, unidades productivas, entre otros); en todos los casos deberán expresar con claridad los objetivos que se persiguen con su realización en función de la naturaleza del campo formativo al que pertenecen. Estas prácticas tienen carácter institucional y son planificadas, programadas y supervisadas por los equipos docentes, pueden desarrollarse dentro o fuera de tal institución y están referenciadas en situaciones de trabajo.

- La cantidad de *unidades curriculares de cursado en simultáneo* sigue la tradición del nivel, tomando como caso un plan de estudios que define 11 asignaturas de cursado en simultáneo en el ciclo básico y 16 en el ciclo superior. Este plan de estudios contempla en total 87 unidades curriculares.
- El tipo de unidades curriculares contempla espacios destinados a cumplir con la función instructiva coexistiendo con unidades destinadas a trabajos de laboratorios, seminarios, talleres y las ya mencionadas prácticas profesionalizantes. Además, se destacan ciertas unidades curriculares que “rompen” con la lógica disciplinar y cumplen la función de responder a finalidades educativas ligadas con la construcción de ciudadanía o la formación “integral” de los sujetos. Por ejemplo, Construcción Ciudadana y Salud y Adolescencia.
- No se visualizan definiciones que hagan a la flexibilización de itinerarios formativos alternativos en ninguno de los dos planes de estudios. Toda la oferta formativa es común y obligatoria. Los planes no ofrecen espacios optativos para que los estudiantes puedan definir su trayecto de formación.

iii) Para la modalidad Modalidad de **Educación Permanente de Jóvenes y Adultos**⁶ se destacan los siguientes rasgos curriculares:

- Se adopta una *estructura modular y ciclada*, entendiendo por módulo al componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza la enseñanza y el aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte. Los módulos constituyen piezas independientes e interdependientes que pueden articularse unos con otros y formar un todo organizado: la interdependencia se construye por la articulación. El módulo integra los campos de conocimiento tradicionales en relación con los aprendizajes esperados que se definen en las capacidades generales de cada uno de ellos y específicas de cada contexto problematizador.
- Cada módulo es una unidad a la que se le debe asignar la acreditación parcial que le corresponda según el plan de estudios. Cada módulo está integrado por un **campo de contenidos** que se definen a partir de una **situación problemática** cuyo abordaje permite el desarrollo de **capacidades**, definidas según los ciclos formativos.

⁶ Se toman como referencia los siguientes documentos nacionales: “Lineamientos curriculares para la educación Permanente de Jóvenes y adultos” (Resolución CFE N° 118/10), “Documento Hacia la Estructura Curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (2011) y “Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos- Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales” (Resolución CFE N° 254/15).

- Las Situaciones Problemáticas⁷ son aspectos o dimensiones de la realidad que comprometen a los sujetos en relación con el contexto social, político, económico, cultural, ecológico e institucional. Al ser de relevancia individual y social las Situaciones Problemáticas exigen el pensamiento crítico de los sujetos y logran problematizar la realidad, cuestionar e iniciar un proceso de búsqueda y reflexión para poder explicar, comprender y realizar transformaciones. Las situaciones problemáticas toman forma pedagógica a partir de la elaboración de proyectos en los que se proponen actividades que responden a necesidades sociales significativas del contexto local, provincial o nacional. Ambos componentes son una forma de apropiarse, construir y organizar el conocimiento promoviendo aprendizajes significativos y productivos para las personas jóvenes y adultas, por lo que se los consideran generadores de procesos de aprendizaje.
- Los núcleos conceptuales son una red integrada por conceptos claves de las disciplinas y áreas. Cabe destacar que estos núcleos no se identifican con los conceptos mínimos o básicos en el sentido de elementales, sino que son considerados como conceptos claves dado que posibilitan a los estudiantes la comprensión de por qué y cómo se constituyen las situaciones problemáticas.

REFLEXIONES FINALES

De lo expuesto hasta aquí, puede decirse que en las reformas curriculares llevadas a delante luego de la implantación de la obligatoriedad escolar en los casos estudiados en Argentina, no parece haberse producido cambios de importancia en las dimensiones consideradas en la modalidad más extendida en el país –bachilleratos- y, aparecen cambios más significativos en los currícula de las modalidades de Educación Técnico Profesional y Educación de Jóvenes y Adultos.

Teniendo en cuenta las dimensiones curriculares consideradas en correspondencia con los principios de inclusión presentados en la primera parte de la ponencia: -más flexibilización y autonomía, disminución de la pauta de clasificación, mayor posibilidad de expresión de intereses y mayor contextualización del contenido-, la modalidad de Educación Técnico Profesional avanza en hacia el principio de la integración del currículum por la vía del campo de las prácticas profesionalizantes y una mayor contextualización del contenido

⁷ En el Documento Hacia la Estructura Curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2011) se presentan doce Contextos Problematizadores que se consideraron de mayor incidencia en el desarrollo individual y colectivo de los/las estudiantes de la EPJA: 1. Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza. 2. Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud. 3. El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural. 4. Las relaciones asimétricas de género y su incidencia en la construcción de identidades. 5. Diversidad sociocultural y desigualdad. 6. El Sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras. 7. El poder de lo comunicacional y su incidencia en la construcción de identidades autónomas individuales y colectivas. 8. La apropiación cultural y las tensiones interculturales. 9. Desnaturalización de lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano. 10. El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes. 11. Derecho a la tierra y vivienda: Identidad, dignidad y oportunidades para todos. 12. La dimensión económica y sus efectos en la vida social.

dado por el vínculo estrecho con el ámbito laboral de referencia del currículum. Sin embargo, sigue primando una lógica curricular de alta clasificación para los campos de la Formación General y la Formación Técnico Específica que se expresa en una cantidad importante de asignaturas de cursada obligatoria y en simultáneo; combinado con un régimen académico de cursada por año escolar completo como requisito para avanzar en los estudios.

A su turno, las pautas curriculares para la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos presentan un monto de innovación mayor. Por un lado, la organización modular rompe con la lógica del año escolar y permite avanzar en los estudios a partir de la acreditación de módulos de cursada independiente. Por otro lado, la selección y organización del contenido a partir de situaciones problemáticas se presenta como una alternativa a la clásica matriz disciplinar. Lo anterior permite, para cada módulo (que trabaja en el marco de un problema) definir el contenido atendiendo a lo “básico e indispensable” (Coll y Martín, 2006) en una red de conceptos que tienen como referencia los campos del conocimiento científico, pero no se reducen a la función instructiva mayormente presente en las otras dos modalidades educativas analizadas.

Entendemos que una parte importante del desafío curricular a la hora de responder al imperativo de la inclusión educativa está en dar respuesta a dos problemas presentes en la educación secundaria. Por un lado, la flexibilización del currículum que permita una mayor autonomía del estudiante y posibilite opciones diferenciadas. Por otro lado, la tensión que se pone en juego entre la organización curricular por disciplinas académicas y otras formas que, sin olvidarlas, disminuyan la pauta de clasificación curricular, permitan una mayor posibilidad de expresión de intereses de los estudiantes y contextualización del contenido y ofrezca al docente la posibilidad de corse del dilema de ¿Enseñarlo todo o enseñarlo bien?

BIBLIOGRAFÍA

Amantea, A.; Armendariz, C. y Feced, L. (2018): “Respuestas desde el currículum a las nuevas pautas de escolaridad”. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional y V Congreso Internacional de Investigación Educativa - Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Comahue.

Coll, C. y Martín, E. (2006): *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.

Eisner, E. (1998): *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, Martínez Roca.

Feeney, S. (en prensa): “El currículum, su rol principal en la permanencia, avance y egreso de los estudiantes en el nivel secundario”. En Ezcurra (coord.): *Educaión y Desigualdad Social*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Feeney, S. y Machicado, G. (2017): - “Principios que operan en la definición del currículum y su relación con la democratización de la escuela secundaria a partir de la extensión de

la obligatoriedad escolar”. Ponencia. XXI Congreso ALAS, Montevideo del 6 al 8 de diciembre de 2017.

Feeney, S. y Gluz, N. (2017): “Revisitando los estudios sobre escuela secundaria: reflexiones a partir de un análisis comparado en escuelas técnicas”. Ponencia. VI CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL de ESTUDIOS COMPARADOS en EDUCACIÓN; 6 al 8 de septiembre de 2017

Feeney, S. Y Feldman, D. (2016): *Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares*. Educ. rev. [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.19-44. ISSN 0102-4698.

Feldman, D. (2005): “Currículum e inclusión educativa”. En Krichesky, Marcelo (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-Fundación SES. Páginas 63-79.

Feldman, D. (2006): “Notas sobre a política de currículo na Argentina”. *Curriculosemfronteiras* [revista electrónica], v. 6, n 2. p. 82-97, jul./dez. 2006. (ISSN 1645-1384).

Feldman, D.; Palamidessi, M. y col. (2015): *Continuidad y Cambio en el Currículum. Los planes para la educación primaria y media en Uruguay*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Montevideo. 2015. ISBN 978-9974-8480-4-7.

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

Goodson, I. (2000): *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro

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.

Perrenoud, Ph. (2003): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor.