

## Prácticas curriculares en educación secundaria y la pregunta política por los conocimientos

Carla Villagran<sup>i</sup>

### Resumen

En las últimas tres décadas, la educación secundaria en Argentina, ha atravesado un conjunto de transformaciones estructurales y curriculares produciendo reconfiguraciones casi de modo permanente. Así, ese vivir en reforma, se expresa en las prácticas curriculares, tanto en el ámbito de la formulación política como en el nivel de las instituciones y el trabajo pedagógico. Es esa hechura cotidiana la que aquí interesa recuperar desde una perspectiva sociológica y microfísica, atendiendo al detalle de la vida del currículum y las prácticas de regulación y sus efectos. Los resultados aquí presentados remiten a una investigación de diseño cualitativo, desarrollada a lo largo de una década y cuyo propósito viene siendo problematizar cómo se imbrican currículum y desigualdad en la pregunta por el conocimiento, su selección y transmisión en la escuela.

**Palabras clave:** educación secundaria; puesta en acto; prácticas curriculares; contenidos; desigualdad.

### *Práticas curriculares no ensino médio e a questão política do conhecimento*

### Resumo

*Nas últimas três décadas, o ensino médio na Argentina tem passado por uma série de transformações estruturais e curriculares, resultando em reconfigurações quase constantes. Essa experiência de reforma se manifesta nas práticas curriculares, tanto no âmbito da formulação política quanto no nível das instituições e do trabalho pedagógico. O foco deste estudo é resgatar essa experiência cotidiana em uma perspectiva sociológica e microfísica, analisando detalhadamente a vida do currículo e das práticas regulatórias, bem como seus efeitos. Os resultados apresentados são fruto de uma investigação qualitativa de longa duração, realizada ao longo de uma década, cujo objetivo tem sido problematizar como o currículo e a desigualdade se entrelaçam na questão do conhecimento, sua seleção e transmissão na escola.*

**Palavras-chave:** ensino secundário; implementação; práticas curriculares; conteúdo; desigualdade.

---

<sup>i</sup> Doutora en Educación (UBA). Investigadora Asistente en el CONICET (Argentina). Profesora adjunta de la cátedra de currículum en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral-Unidad Académica Caleta Olivia. E-mail: [carla\\_villagran@hotmail.com](mailto:carla_villagran@hotmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6694-4835>.

## *Curricular practices in secondary education and the political question of knowledge*

### **Abstract**

*In the last three decades, secondary education in Argentina has undergone a series of structural and curricular transformations that have produced almost permanent reconfigurations. Thus, this continuous reform is expressed in curricular practices, both at the level of policy formulation and at the level of institutions and pedagogical work. It is this daily making that we are here interested in recovering from a sociological and microphysical perspective, paying attention to the details of the living curriculum and the practices of regulation and their effects. The results presented here refer to a qualitative research design, developed over a decade and whose purpose has been to problematise how curriculum and inequality are intertwined in the question of knowledge, its selection and transmission at school.*

**Keywords:** *secondary education; enactment; curricular practices; content; inequality.*

## **1 INTRODUCCIÓN**

Este escrito procura problematizar la pregunta política por los conocimientos en educación secundaria, en la articulación de los estudios curriculares y la sociología de la educación. Abonamos una línea de investigación cuyo foco es la descripción de cómo se imbrican currículum y desigualdad en la pregunta por el conocimiento, su selección y transmisión en la escuela. Sostenemos que el campo de estudios curriculares, que tuvo su emergencia de la mano de la consolidación de los sistemas educativos de masas y se institucionalizó como tal a principios del siglo XX (Díaz barriga y García Garduño, 2014; Kemmis, 1988), constituye un campo de prácticas de teorización e investigación de centralidad en las ciencias de la educación. La pregunta social y política a inicios del siglo XX, allí cuando el currículum escolar deviene objeto de estudio y objeto de las políticas estatales, era por aquello que la escuela debía enseñar en función del momento histórico, del modelo productivo y de un tipo de ciudadanía. Esa pregunta por la cultura necesaria que debe transmitir la escuela, es sin duda la pregunta social por excelencia que el currículum procura responder y que se sostiene y actualiza en el presente. De allí que, en tiempos en que la reforma del curriculum viene siendo una constante (Villagran, 2018, 2020), sea urgente pensarnos en las prácticas vinculadas a la selección y distribución de la cultura (Grinberg y Levy, 2009) y en los efectos producidos.

Numerosos trabajos manifiestan que el currículum jugó un lugar protagónico en los procesos de reforma de las décadas pasadas en los países de la región latinoamericana (Braslavsky, 1995; Dussel, 2005; Feldman, 2006; Gvirtz, 2002; Ferrer, 2004; Lopes, 2004). En la actualidad perviven las tensiones en torno a la legitimidad de las decisiones sobre el currículum y a la regulación sobre el contenido escolar que representan distintos instrumentos en el tránsito hacia formas de autoridad más distribuidas y a la de asegurar mayores estándares de calidad y equidad (Feeney y Feldman, 2016).

En ese marco, para el análisis de las prácticas curriculares, recurrimos a los desarrollos de Bowe, Ball & Gold (1992) acerca del ciclo de las políticas en el marco de la sociología de la educación crítica. Desde esta perspectiva, proponemos un abordaje en clave cíclica de las políticas educativas donde recuperamos, específicamente, retomando a Ball, Maguire & Braun (2012) el momento de puesta en acto, entendido como aquellas instancias en que las políticas llegan a las escuelas, se interpretan y traducen en tramas cotidianas complejas. Desde esta mirada, el propósito es centrarnos en las instancias de materialización y hechura curricular en las escuelas de nivel secundario.

A continuación presentamos la construcción conceptual y metodológica de la investigación y seguidamente, en el apartado analítico, recuperamos entrevistas realizadas a docentes y miembros del equipo de orientación pedagógica de educación secundaria y desarrollamos los principales hallazgos acerca del currículum, los conocimientos escolares y su transmisión desde la pregunta política por aquello que estamos enseñando. Esto es, por aquello que está siendo el currículum escolar. Finalmente, enunciaremos algunas ideas conclusivas, que en tono reflexivo invitar a continuar problematizando el currículum como una tecnología de regulación vinculada a los procesos de selección, organización y transmisión de la cultura.

## **2 CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA**

En la investigación que aquí presentamos, desarrollamos una perspectiva analítica del currículum en clave sociológica y política que incorpora los aportes de los estudios de la gubernamentalidad (Foucault, 2007, 2014; Rose, 2007; Rose, O'Malley y Valverde, 2012).

Desde la sociología del currículum y los aportes de Foucault, entendemos al currículum como un conjunto de prácticas de regulación social (Ball, 2002; Popkewitz, 1994a, 1994b, 1997) y proponemos que los procesos de reforma del currículum constituyen una línea central de las transformaciones que se están produciendo en los modos de regulación de la vida escolar.

Las políticas curriculares son entendidas aquí como aquellas políticas educativas que refieren específicamente al currículo y que representan un conjunto de decisiones legitimadas que inciden en las diversas dimensiones prácticas de la vida escolar. En tanto documento, estas políticas, adquieren la forma de disposiciones, acuerdos, planes, resoluciones, diseños curriculares, entre otros. Tal como sostienen Lopes y Borges (2017), las políticas del currículum tienen siempre una condición sine qua non de búsqueda de control de la interpretación. Ese aspecto formal, escrito y regulador del currículum es el más investigado, cobrando menor protagonismo la dimensión cotidiana de la escuela y el aula que es donde ocurren los más variados flujos de interpretación (Lopes y Borges, 2017). Es allí donde se ubica nuestro interés y ello porque hay una plano de las prácticas curriculares en el nivel de la escuela que sólo puede entenderse como formando parte de la trama propia de las prácticas político-curriculares (Santos y Oliveira, 2013; Santos y Silva, 2016). Incluso, agregamos aquí, pensar a estos dos aspectos o dimensiones del currículum como polos o ámbitos donde pareciera que la primera se agota al entrar en la segunda, obedece a una perspectiva que no enriquece el análisis y merece ser superada. Si, siguiendo a Lopes (2004, 2016, 2019) toda política curricular es una política cultural de producción del conocimiento escolar, ese conocimiento es producido simultáneamente para la escuela y por la escuela en sus prácticas institucionales cotidianas (Villagran, 2018).

Las políticas curriculares son cuerpos formales de leyes y regulaciones sobre lo que debe ser enseñado en las escuelas. Su producción sociopolítica permite dar cuenta de la capacidad de regulación de las agencias especializadas del estado, entendida no como una única y voluntaria racionalidad, sino como la tensión entre diferentes tradiciones y universos culturales, los cuales dan cuenta del sentido de las intervenciones político pedagógicas en un período histórico determinado (Villagran, 2022). Las políticas curriculares son procesos de negociación complejos, en los que se relacionan la

producción de los dispositivos legales, los documentos curriculares y el trabajo de los profesores. Investigar acerca de la política curricular significa explorar cómo se determinan las acciones oficiales, qué es lo que exigen de las escuelas y los docentes, y cómo afectan lo que se enseña al estudiantado. Un diseño curricular se pondrá en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) de un modo u otro según se trate de un distrito escolar determinado, de una escuela específica, en una clase de un docente con una determinada trayectoria formativa. Las políticas constituyen hipótesis, operan no sólo como instrumentos para acompañar resultados tangibles sino también como símbolos poderosos para movilizar intereses políticos e ideológicos que legitiman autoridad (Elmore y Sykes, 1992).

Feeney y Feldman (2016) analizar las regulaciones nacionales en torno al currículum en Argentina en las últimas décadas y advierten respecto de la multiplicidad de documentos que regulan la escolaridad y la incidencia a su vez del centralismo en la producción de lineamientos curriculares que caracteriza a Argentina. El gobierno del sistema educativo en Argentina, sostuvo una fuerte impronta centralizada, especialmente en lo referido al currículum. A partir de la década del 90, contamos treinta años de reformas que identificamos en dos momentos: el primero, con la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y el segundo con Ley Nacional de Educación N° 26.206/06. En ambos casos, las transformaciones estructurales del sistema educativo fueron acompañadas por reformas curriculares profundas en las cuales también se evidencia la concentración de definiciones. Allí se pueden identificar como políticas curriculares centrales: los CBC (Contenidos Básicos Comunes) y luego los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios). Los CBC se caracterizaron por un alto nivel de especialización disciplinar y organización en temas, mientras que los NAP expresan un tránsito en la definición de contenidos, de temas a situaciones didácticas conservando la organización disciplinar (Feeney y Feldman, 2016). Los NAP son saberes centrales, comunes y prioritarios pero definidos en términos de aprendizajes y no de contenidos. Incluso, la centralización de las decisiones en política curricular de alcance federal opera con mayor eficacia que los diseños curriculares provinciales, aun cuando éstas no sean las intenciones. En el presente los NAP son una política con alta presencia en las escuelas que se articula con los diseños curriculares provinciales. Asimismo, las políticas curriculares en el ámbito de las escuelas son tensionadas por políticas de inclusión y acompañamiento a las trayectorias estudiantiles

que tienen como una forma de realización, la flexibilización de la evaluación y de la acreditación de saberes.

Es importante decir que durante los últimos 30 años mejoraron los indicadores escolares en educación secundaria en Argentina, sin embargo se mantuvieron altos grados de desigualdad educativa. Al tiempo que aumenta la cantidad de estudiantes que se matricula y egresa de la escuela, se observa que las desigualdades se profundizan en términos de oportunidades y de apropiación de saberes. Esto último es central a la hora de problematizar el currículum puesto que, como hace tiempo viene mostrando la sociología de la educación y del currículum, a través de él y sus formas de realización, podemos profundizar, reproducir o aminorar las desigualdades. En ese sentido, la pregunta es siempre política, tanto por aquello que enseñamos o dejamos de enseñar, por cómo lo hacemos y para qué.

Colocar la mirada en aquello que la escuela enseña es problematizar la característica selectiva que en sí tiene el currículum en su cara prescriptiva y también cuando adquiere vida en la cotidianidad escolar. Ya la sociología del conocimiento se preguntó en la década del 70 por el conocimiento escolar y sus efectos en la reproducción de las desigualdades. Ese viraje en la nueva sociología de la educación (Barbosa Moreira, 1990) que indicó la necesidad de colocar el foco en el conocimiento escolar, en su forma y transmisión, ha instalado la inquietud acerca de para qué están las escuelas y cuál es su propósito (Young, 2010). Defendemos que las escuelas son instituciones que tienen un propósito muy específico que es la promoción de la adquisición de conocimientos (Young, 2010) pero también es el lugar donde nos encontramos con otros a pensar el mundo y pensarnos a nosotros mismos. Por ello, sostenemos que es preocupante que las políticas en torno al currículum produzcan efectos de flexibilización y marginen la cuestión del conocimiento a transmitir. Las tendencias que si bien no desestiman el conocimiento escolar pero tal vez lo ponen en un segundo plano con relación a competencias y habilidades, no ofrecen condiciones mediante las cuales los estudiantes pueden adquirir bases para el trabajo intelectual enriquecido (Yates & Collins, 2010). Es de centralidad distinguir qué aportan los conocimientos, tanto en sentido pedagógico como epistemológico y reconocer que no es igual focalizar en conocimientos que en procedimientos y competencias, y la diferencia radica justamente en la posibilidad del

desarrollo del pensamiento. Los conocimientos y las capacidades no son iguales en poder intelectual y social (Yates & Collins, 2010). En este esfuerzo por colocar el foco de problematización en aquello que enseña la escuela, nos situamos en una perspectiva de los conocimientos y los procesos de transmisión cultural que se aleja de visiones reductivistas que suponen que el currículo solo refiere al conocimiento o que la escuela sólo se reduce al enseñar. Tal como sostienen Lopes y Borges (2017) una perspectiva que cosifique el conocimiento sin advertir los flujos interpretativos a los que está expuesto, y que de hecho son constitutivos, en las dinámicas prácticas e institucionales, no enriquecería aquí la discusión.

En definitiva nos preguntamos ¿Qué importa que sepan los/las jóvenes? ¿Cómo los conocimientos escolares aportan a generar mayores condiciones de igualdad con otros/otras jóvenes de su misma edad? La discusión sobre qué es importante que sepan los/las jóvenes de la educación secundaria no es una novedad y de hecho podemos rastrearla ya en el siglo XIX cuando Nietzsche (1872) en Sobre el porvenir de nuestras escuelas, señalaba que los bachilleratos estaban en crisis y cuestionaba qué cultura se enseñaba en las escuelas y qué características tenía su enseñanza.

Entonces, preguntarnos políticamente por el conocimiento escolar nos sitúa en un debate que es pedagógico y sociológico más que didáctico. El currículo escolar entendido en esta clave sociológica remite, siguiendo a Young (2010) a comprender que tiene la finalidad del desarrollo intelectual del estudiantado, que ese desarrollo es un proceso basado en conceptos y no en contenidos o habilidades y que son esos conceptos los que permitirán tratar el mundo como objeto de pensamiento. Así, los conocimientos escolares, organizados en asignaturas o disciplinas escolares (Viñao, 2006), serán aquellos que conducirán a comprender el mundo, a conceptualizarlo (Grinberg, 2009) a partir de su apropiación y re-creación. Con esto, queremos indicar lo fundamental que es volver la atención a las prácticas curriculares, a las interacciones pedagógicas en las aulas, a los procesos de comunicación, categorización y enmarcamiento (Bernstein, 1990) y a la experiencia y sentidos del profesorado en torno al currículo. Así como es en la posibilidad de transmitir y almacenar conocimiento que la sociedad se juega su propia subsistencia y continuidad (Barbosa Moreira, 1990), nos debemos el debate urgente por las prácticas de



selección, transmisión y distribución de la cultura en la escuela y, especialmente, hacia los/las jóvenes.

Entendiendo que el currículum remite a ese conjunto de prácticas que realizan los sujetos en las escuelas, la metodología que construimos para el estudio, involucra una combinación compleja y dinámica de diversas técnicas de obtención de la información que en el curso de la investigación son revisadas y actualizadas. El trabajo de campo inició en el año 2013 en una provincia de la Patagonia Argentina y continúa. Esa continuidad, a lo largo de diez años, nos ha permitido desarrollar y consolidar una línea de investigación en torno a las prácticas curriculares centrada en la sincronía y la cotidianidad escolar. Para ello, realizamos entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Ameigeiras, 2007; Guber, 2005) a equipos de dirección, equipos de asesoría pedagógica y docentes de escuelas secundarias públicas. También hemos realizado observaciones participantes y talleres con docentes, especialmente en el tiempo que duró el confinamiento por la pandemia por COVID/19, en los años 2020 y 2021. Asimismo y como parte del proceso de contextualización de las prácticas de regulación política, se realizó un proceso de identificación temática y cronológica de los textos oficiales de política educativa y especialmente curricular. La información obtenida fue sistematizada y categorizada a través del software Atlas.Ti para el procesamiento de información cualitativa.

Otro aspecto fundamental del abordaje metodológico es aquel que refiere a un conjunto de ejes que son parte del diseño desde los inicios de la investigación: a) el estudio del currículum es siempre un estudio en torno a la cultura y su transmisión y por lo tanto involucra preceptos pedagógicos, políticos y sociales en cada una de las instancias de su producción; b) el análisis de las prácticas curriculares en clave microfísica, más allá de las oposiciones macro y micro políticas; c) el estudio de las reformas del currículum, atendiendo a la perspectiva genealógica como rupturas y continuidades (entre lo viejo y lo nuevo); d) el estudio de las políticas más allá de la dicotomía entre lo escrito y lo real, y su comprensión como prácticas discursivas y no discursivas que involucran momentos que hacen al currículum escolar y e) el análisis de los enunciados en su superficie y materialidad. Esta analítica microfísica (Deleuze, 2014) nos permite aproximarnos al detalle de las prácticas curriculares como aquello que los sujetos hacen con el currículum escolar y lo que él, en tanto objeto regulador, produce en los sujetos. Así, el hecho de que



los sujetos interpreten el currículum escrito, se apropien, resistan, moldeen, entre otras cuestiones, tanto a partir de lo que ya saben hacer como de las condiciones institucionales y laborales en las que tienen lugar, no constituyen desviaciones de la norma. Es decir, la puesta en acto no se trata de desviaciones de la ley o de las políticas sino que, desde una lectura microfísica de las políticas, ellas contienen, más que prohibiciones o impedimentos, habilitaciones a las más variadas formas de interpretación y materialización (Villagran, 2021). Las interpretaciones y formas de traducción obedecen más a multiplicidades que a binarismos, a complementariedades más que a oposiciones.

### 3 LA RECLAMACIÓN POR EL CONOCIMIENTO Y SU TRANSMISIÓN

En este apartado presentamos hallazgos del trabajo de investigación en torno a las prácticas curriculares en educación secundaria. Ello, en el marco de una línea más amplia que refiere a los procesos de recepción y puesta en acto de la reforma curricular<sup>1</sup> a nivel de las escuelas en la patagonia argentina. Aquí recuperamos entrevistas realizadas al cuerpo docente y equipo de asesoría pedagógica de dos escuelas secundarias públicas y los registros de campo de una jornada institucional sobre un nuevo diseño curricular jurisdiccional.

La recurrencia en el relato del profesorado con relación al lugar del saber en la escuela expresa la preocupación por una reforma que, según sus perspectivas, posterga el futuro del estudiantado al primar el tránsito por la escuela por sobre una formación centrada en el conocimiento. Vemos que esta reclamación lleva consigo la pregunta política por el saber, su distribución en la escuela y por la función social de los/las educadores/as. De ahí que, en este apartado, se entrecruzan dos aspectos que problematizaremos: por un lado, la preocupación y reclamación que manifiesta el profesorado por el conocimiento y su transmisión y, por otro, aquello que denominamos la paradoja curricular para dar cuenta de las ideas de los/las docentes respecto de los contenidos escolares y su opacidad.

En los relatos de docentes, la reforma curricular instala la idea de que la escuela se vuelve un tiempo y un espacio transitorio: estar, pasar, egresar. En este esquema, los saberes y su apropiación parecieran ocupar un lugar marginal configurado externamente a

la escuela, como ejercicio de poder que excede la intervención pedagógica del profesorado. En este sentido, una docente relata cómo se ubican el saber y el aprendizaje en las políticas de reforma del currículum:

Ya no se piensa en el aprendizaje como algo importante, no se piensa en lo que aportan las materias, en lo que un chico tiene que saber cuando sale de la escuela, sino lo que interesa es que ellos estén en la escuela, y sí, está bien, están incluidos, pero no podemos garantizar otras cuestiones más importantes que el solo hecho de estar. Ellos tienen que aprender, tienen que adquirir conocimientos (Natalia, docente Escuela Secundaria 1, entrevista, 2017).

La docente destaca en el relato su preocupación por los efectos de la reforma en la formación del estudiantado. En sus palabras, se trata de una reforma que “no piensa en lo que aportan las materias” ni ve al “aprendizaje como algo importante”. Al mismo tiempo, enuncia políticamente el sentido de la escuela y los conocimientos, un sentido que se enlaza con el futuro, con aquello que sucederá cuando el estudiantado salga de la escuela. Ese salir que requiere que en la escuela se produzca el aprendizaje de ciertos conocimientos, en formato de materias escolares, para poder andar y desandar el mundo cultural y laboral. Es, en definitiva, la pregunta por la promesa de la formación (Grinberg, 2008).

En tiempos de la sociedad del conocimiento, los conocimientos no parecen ser el eje de la escolaridad contemporánea (Grinberg, 2016) y, sin embargo, es cuando más adquiere relevancia la pregunta por el saber y la defensa de su distribución social en la escuela. En las políticas curriculares de reforma identificamos regulaciones de la enseñanza más orientadas a los cómo que al qué. Ello en el marco de una reforma curricular que está centrada en la trayectoria del estudiantado y busca los modos de flexibilizar la enseñanza y la evaluación. Puede verse en la descripción de una escena de una jornada de trabajo institucional:

Se proyectan diapositivas de power point. En una de ellas se lee “Pilares de la construcción de los diseños curriculares de Santa Cruz”. La coordinadora inicia la presentación diciendo: -Bueno, lo que está acá lo conocemos. Esto proviene de la ley. Se trata de garantizar trayectorias de calidad. Lo que cambia en realidad es la forma en la que se enseña (Registro de campo, Jornada de presentación del diseño curricular orientado de la educación secundaria, 2015).

Luego continúa: “Hay que pensar en los formatos, pensar cómo enseñamos, cómo transmitimos nuevas cuestiones. [...] Pensar en los abordajes, objetivos, capacidades” (Registro de campo, Jornada de presentación del diseño curricular orientado de la educación secundaria, 2015).

El conjunto de enunciados de la retórica reformista del currículum pivota en la novedad y el cambio del cómo enseñar. De hecho, como puede observarse en la jornada de presentación del diseño curricular orientado<sup>2</sup>, la mención del conocimiento o el contenido escolar, el contenido de la enseñanza, es la gran ausente. Eso es apuntar a la innovación de formatos y abordajes en torno a objetivos y capacidades, contemplando siempre las trayectorias estudiantiles. No pretendemos hacer una analítica del contenido del diseño curricular ni de las orientaciones pedagógicas que incluye; sí, nos enfocamos en describir la preocupación y desorientación manifiesta en el profesorado acerca del saber en la escuela.

Como señalamos, en la jornada de presentación se evidencia la ausencia de menciones por el saber o el contenido escolar. Empero, como contraparte, los/las docentes manifiestan, en sus consultas y discusiones, preocupaciones y preguntas por el saber, concretamente por aquello que tienen que enseñar:

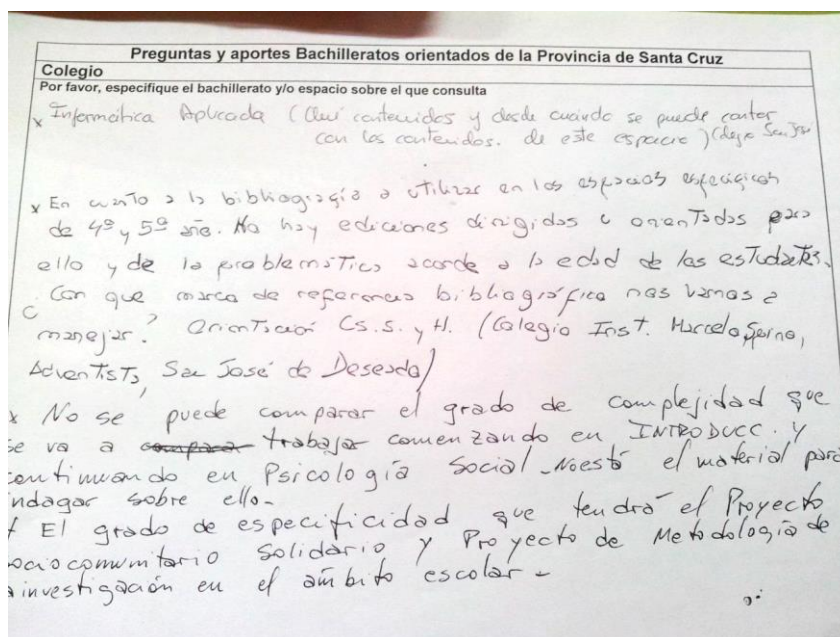


Foto 1 - Hoja de aportes y consultas que completaron los/las docentes representantes de cada colegio secundario en la jornada de presentación del Diseño Curricular orientado, 2015.

La transmisión implica tanto el hecho de entregar algo a alguien como la pregunta por el contenido de esa transmisión (Grinberg, 2016). Entonces, la pregunta en torno al contenido es una pregunta por el conocimiento y los conceptos a transmitir en la escuela. La primera pregunta que aparece en la hoja de consultas dice específicamente “¿Qué contenido?” y continúa con la demanda por su disponibilidad. Ante el llamado a cambiar formatos, abordajes y modos de enseñar, contrarrestan las preguntas de los/las docentes por el contenido de la enseñanza (especialmente de las materias nuevas) y dónde buscarlo u obtenerlo. Creemos que esto no obedece a la ansiedad por tener bajo control y dominar lo que hay que enseñar o de estar preparado de antemano, sino que esas preguntas apuntan a cuestionar una reforma curricular en la que la opacidad del contenido cobra lugar. Es, por ello, una pregunta política vinculada a la transmisión cultural y, en definitiva, a la función social de la escolarización. Como sostiene Meirieu (1998), el/la docente es siempre un pasador de cultura sin la cual quienes llegan vagarían en una búsqueda desesperada de sus orígenes. La cultura se compone de palabras con qué pensar, de herramientas para entender el mundo y dar sentido a los hechos, de conceptos para comprender y explicar. Así, quienes educan, transmiten y pasan la cultura a otras generaciones, pasan una historia y un legado para que advenga la creación de otras visiones de mundo. Ahora bien, la transmisión no es sólo de contenido disciplinar sino de otros elementos culturales y en formas variadas. Afirmamos que los conceptos, las técnicas y procedimientos para ordenar y comprender el mundo y quiénes somos no pueden ocupar un lugar residual.

### 3.1 ¿Dónde está el conocimiento? La opacidad del contenido escolar

En tiempos en que el desarrollo de procedimientos y actitudes va ganando terreno, encontramos también educadores/as preocupados por los saberes a transmitir, por tener claridad, por definir qué enseñar. Parte de la retórica reformista contiene enunciados que ubican a la enseñanza en lugar del saber hacer despolitizando la función de transmisión cultural en sí. Como si la transmisión fuese mala palabra. Grinberg (2016) problematiza la noción de transmisión desde una perspectiva crítica respecto de las ideas instaladas en las sociedades del conocimiento o sociedades de aprendizaje:

Si en algún momento fue víctima de la crítica motivada por el carácter pasivo al que esa noción apelaba, desde fines del siglo XX, asistimos a un movimiento inverso que, revitalizado en esa crítica, encorseta a la enseñanza en la función coach (Grinberg, 2016, p. 47).

En contra de las perspectivas que sostienen que la enseñanza debe cumplir funciones de orientación o coaching, justamente sostenemos que, en los contextos y situaciones líquidas (Bauman, 2007) de extrema flexibilidad y permanente cambio (Sennett, 2000) precisamos más y mejores conceptos, más y más abiertas narraciones que nos ubiquen en este mundo, más explicaciones y exposiciones que den cuenta de los conocimientos y sus efectos en la vida. Necesitamos de otros que nos anclen um este mundo, que nos den pistas (um-señar) caminos posibles, no como un eterno retorno al pasado sino para no estar huérfanos de referencias (Hassoun, 1994) en el presente y proyectar un futuro.

Por ello, um este apartado, la problematización gira um torno a la pregunta por el conocimiento escolar, um tanto porción de la cultura, a ser transmitido um la escuela y qué lugar ocupa um la reforma curricular um curso. Recuperamos especialmente relatos del cuerpo docente y de asesoría pedagógica de ambas escuelas, que expresan múltiples preocupaciones que agrupamos um la pregunta: ¿dónde está el conocimiento?

Investigadora: ¿Um relación a los contenidos recibieron el nuevo diseño curricular o algún um documento?

Docente: No, llegó pero de régimen académico, pero de contenidos no. Pero te digo mi experiencia de este año. Yo tomé el cuarto que es creación, es decir que no había antecedentes de matemática ahí. Todos los profes que tomamos horas um um cuarto nos dimos um que no teníamos de dónde agarrarnos.

¿Qué hice yo? Agarré los programas que tenía del antiguo 2do año de polimodal, después del diagnóstico, pero medio que queda a tu cargo elegir qué contenidos vas a dar. Así armé um programa, pero no es que me fui a um documento y dije:-ah! De acá voy a sacar. No ¡nada! Yo estoy reciclando de lo viejo, pero ¿quién te da garantía de que yo esté dando lo que se supone se debería dar? (Verónica, docente Escuela Secundaria 2, entrevista, 2014).

En el relato de la docente advertimos que no identifica el nuevo Diseño Curricular como fuente de la planificación y como prescripción de contenidos disciplinar. La tarea programática de selección de contenidos se produce sin amarras, en sus palabras “no teníamos de dónde agarrarnos”. Buscar sin encontrar, devino en reciclado de lo viejo

acompañado de la preocupación del correcto ajuste a lo que demandan los tiempos. El trabajo con los contenidos se realiza a tientas en un suelo difuso y movedizo sin bases sólidas para armar una propuesta de enseñanza en el marco de la educación secundaria:

La decisión de qué contenidos dar quedó a cargo de los docentes. Eso después se hizo un informe y se mandó, para que de pronto haya una bajada. ¿Qué pasa si los del 3er año del X eligen algo distinto al 3er año del Y? Yo veo, eso siempre está muy a cargo de cada profe. Está muy suelto (Verónica, docente Escuela Secundaria 2, entrevista, 2014).

Es cierto que el diseño de la propuesta de enseñanza está a cargo del/la docente, es deseable que así sea. Aquí no estamos hablando de lo opuesto a ello sino de la sencilla razón de no conocer el Diseño Curricular en tanto explicitación de contenidos. Argumentamos que parte de este desconocimiento de los documentos nuevos se debe a los modos que asume el diseño político de comunicación, difusión y lectura de la normativa de reforma en el nivel de las escuelas. Aun así, los/las docentes se hacen cargo y buscan salvar la situación con creatividad.

Con relación a los contenidos de las materias nuevas de acuerdo a la orientación de la escuela, preguntamos:

Investigadora: ¿Los contenidos para esos espacios están definidos ya?  
Asesor: No, a nivel provincial no están definidos.

Investigadora: ¿Pero de las otras materias si están? Ya hay diseño curricular ¿cierto?

Asesor: ¿De otras materias o de otras orientaciones?

Investigadora: De las materias

Asesor: Sí eso ya está definido. Del ciclo básico están. Ya están establecidos y son comunes para todos. Hay contenidos a nivel nacional que con esos nosotros trabajamos este año [...] son lineamientos nacionales que se están haciendo las adecuaciones provinciales. Lo que se trabajó este año son esos contenidos generales desde nación (Raúl, asesor pedagógico Escuela Secundaria 1, entrevista, 2014).

La poca claridad respecto del Diseño Curricular es una recurrencia en la escuela. Es decir, se reconoce el proceso de adecuación de los lineamientos nacionales a nivel jurisdiccional pero no se identifica un producto. Del relato se desprende que la referencia en cuanto a contenidos no es la provincia sino la nación. Los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) se introdujeron fuertemente en todos los niveles del sistema educativo, de



hecho si de claridad en torno a contenidos se trata, no hay dudas en los/las docentes en referir a los NAP. Los NAP fueron definidos como parte de las políticas de desarrollo curricular a nivel nacional en el año 2004, mediante Resolución del CFCyE No 214. Los:

[...] Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que, sin embargo, no derogaron los CBC y mantuvieron una doble, y poco clara, legalidad. El pasaje de los CBC a los NAP muestra un cambio en los principios utilizados para la definición de contenidos mediante un tránsito desde formas centradas en temas hacia un planteo de situaciones didácticas (FEENEY, 2006). Aún así, el rasgo compartido por ambos dispositivos curriculares es la primacía de la organización en base a contenidos disciplinares, algo que distingue a Argentina de otros países de la región que adoptaron el enfoque por competencias (Feeney; Feldman, 2016, p. 33).

La presencia y circulación en las escuelas de la terminología de los NAP denota la apropiación y uso de los documentos referidos a cada nivel y materia. Son saberes centrales, comunes y prioritarios pero definidos en términos de aprendizajes y no de contenidos. La centralización de las decisiones en política curricular de alcance federal opera con mayor eficacia que los DC provinciales, incluso cuando éstas no sean las intenciones. Dos docentes refieren a este aspecto:

Investigadora: ¿los NAP traen orientaciones didácticas?

Docente: Sí, traen. Yo los tengo en la compu. Pero yo en eso no me fijo mucho. Solamente me fijo en los contenidos.

Investigadora: ¿La mayoría de los profes trabaja con los NAPs?

Docente: Sí, la mayoría. Porque es lo único que hay. Lo único que te puede orientar un poco. Yo me traje el diseño de Río Negro, que ése está muy bueno. A veces saco cosas de ahí” (Elena, docente Escuela Secundaria 1, entrevista, 2014).

Investigadora: ¿Vos usas este diseño curricular nuevo para armar tu programa?

Docente: Sí, pero también uso los NAP. Los NAP están buenos, esos ya los tenemos hace más tiempo. Son claros, a mí me sirven mucho (Cecilia, docente Escuela Secundaria 1, entrevista, 2016).

Se produce una polarización entre un Diseño Curricular esquivo y opaco y los NAP claros y útiles para orientar la planificación. Incluso no sólo se acude a otra fuente extra jurisdiccional, como ser los NAP, sino también a diseños curriculares de otras provincias. Hay una necesidad de claridad respecto al qué de la enseñanza que no es correspondida



en el ámbito provincial. Necesidad que se ve incrementada en instancias de transformaciones curriculares que convulsionan las prácticas pedagógicas.

Con relación a las asignaturas nuevas, la necesidad y preocupación por los contenidos se vio solapada con el corto tiempo para su puesta en acto: “Nos veíamos venir que estás en febrero y “hola que tal esto es lo que te toca dar”, algo así me pasó cuando tomé Introducción en tercero en la otra escuela, que en febrero todavía no había contenidos” (Amanda, docente, Escuela Secundaria 1, entrevista, 2017).

Es casi un delirio de la política educativa instar a los/as docentes a enseñar contenidos de materias sin contar con el tiempo para el diseño y la programación. Porque no es sólo poner a funcionar algo, es nada menos que un docente asuma el compromiso de la formación de un conjunto de estudiantes. Es enseñar, tarea compleja anclada moralmente, que involucra múltiples acciones inscriptas política y socialmente. No puede y no debe restarse importancia a este aspecto.

Popkewitz (2010, 2014) sostiene que en los procesos de reforma educativa se producen complejos movimientos en los campos disciplinarios para la constitución de los espacios curriculares. Así, en esos procesos se incluyen no sólo aspectos vinculados al aprendizaje de contenidos sino, muy particularmente, aspectos vinculados al gobierno de los sujetos y su pensamiento. A partir de la noción de alquimia de las materias escolares, Popkewitz (2010, 2014) explica cómo las materias escolares incluyen modos de conducción de las conductas de los sujetos que responden a sistemas de razón más amplios de las políticas de escolarización. De modo que las materias escolares son resultado de prácticas de construcción social, elaboran e instalan objetos de conocimiento, modos de abordaje y formas de pensar.

Siguiendo con las materias creadas en la reforma curricular observamos las estrategias que los/las docentes desarrollan para interpretar y materializar los cambios:

Claro, armamos todos los cuadernillos con los programas y el material bibliográfico en función de todo lo que habíamos conseguido. Libro bajado de internet, también este [muestra un libro] libro de Geografía general para poder hacer después la bajada a Patagonia, que los conseguimos en la biblioteca del colegio y de algunos compañeros que nos los facilitaron de la especialización de Geografía, porque somos las dos de Historia. Igual a mí me encanta, me fascina la geografía [...] Lo que vamos a ver nosotros es en general, concentrándonos en Patagonia y más en Caleta, en

particular. Imaginate que para nosotras estos espacios son nuevos así que todo esto es nuevo, así que mejor nos concentramos en nuestra localidad para investigarla. Porque era el hecho de lo que podíamos conseguir y trabajar de forma concreta (Amanda, docente Escuela Secundaria 1, entrevista, 2017).

La docente refiere a las materias con perspectiva jurisdiccional. Ella se quedó sin horas de Historia general y tomó las horas de las materias nuevas que no corresponden estrictamente al campo histórico. De manera que era imperioso ponerse a tono con contenidos de Geografía. La planificación de las materias nuevas con contenidos que no se enseñan, que nunca fueron enseñados, deviene en la justificación por medio de la fascinación. De hecho, se recurre a lo conocido, que es la ciudad y en ese hacer parece actualizarse la consigna de los primeros años de la educación primaria. Otra de las materias nuevas que también tiene lo suyo, es el espacio de Introducción. Cada orientación tiene, en 3º año de la secundaria, la materia “Introducción a...”. Es una materia compuesta de saberes provenientes de diferentes campos disciplinares y en su diseño está planificada para pareja pedagógica. Sin embargo, esto no sucedió inicialmente por las dificultades en el llamado a cobertura de cargos y designaciones. La constitución o armado de esta materia involucra:

Lo que pasó con esas materias de Introducción a la orientación en la mayoría de las escuelas, además de que no se sabía muy bien qué perfil docente correspondía, fue el hecho de que los contenidos son de más de una disciplina. Si es de introducción al arte por ejemplo, tiene cuestiones de plástica, de música, de dibujo, hasta no sé nociones de diseño. En los de ciencias sociales la introducción a la orientación tiene de historia, sociología y psicología. Si lo tomaba una profesora de psicología había toda una parte que no podía enseñar, y viceversa, si tomaba alguien de historia o geografía no manejaba lo de psicología. Se hizo como se pudo finalmente. Eso fue una complicación para esos docentes, porque tuvieron que preparar de cero la materia y además estudiar contenidos que no eran de su dominio (Natalia, docente, Escuela Secundaria 1, entrevista, 2017).

De modo tal que, como parte de los problemas de la puesta en acto de las materias nuevas, se encuentra el asunto de “ponerse” a estudiar contenidos que, incluso, escapan a la propia formación disciplinar del profesorado. Sin embargo, lo hacen. Los/las docentes se comprometen y preparan las materias a cargo en el estrecho tiempo del que disponen. La materia nueva de espíritu generalista, referida por la docente, rompe con la lógica

disciplinar histórica del currículum de educación secundaria y con la formación de docentes para este nivel que también ha sido y es estrictamente disciplinar. En términos de Da Silva (1998) la política curricular tiene efectos al definir posiciones y roles de profesores y estudiantes redistribuyendo las funciones de autoridad e iniciativa. La elaboración curricular y la formación de materias, su nominación y perfiles, construyen objetos epistemológicos a la vez que desplazan otros. A la vez que la producción sociopolítica del currículum selecciona elementos culturales para ser incorporados para su enseñanza, descalifica y excluye otros. Asimismo, estas acciones de producción curricular, impactan en la organización de la tarea pedagógica y en la autoridad, dada la íntima relación entre el status de una materia curricular y el status profesional de los docentes a cargo (Goodson, 2003). Son, éstos, efectos de las políticas curriculares producto de la puesta en acto de las transformaciones en las escuelas. Como expusimos, la paradoja curricular supone una prescripción que no funciona como tal, produciendo la opacidad de los contenidos en su materialización en la escuela. Ello, como efecto de los modos de difusión y circulación de los textos curriculares promovidos en la reforma curricular.

#### 4 A MODO DE CIERRE: VOLVIENDO A LA PREGUNTA INICIAL

Para cerrar este escrito, volvemos a la pregunta inicial por los conocimientos. Pregunta, que en la perspectiva que aquí construimos, transversaliza el malestar, los cuestionamientos, las resistencias y reclamaciones de docentes y asesores/as pedagógicos/as en torno a la reforma curricular. Pregunta que, sin duda, va más allá de ese malestar y de la aparente queja permanente, que también va más allá de los afectos producidos en un contexto en que la tarea y la autoridad pedagógica es devaluada y precarizada y que se instala en la interrogación por aquello que estamos siendo.

Son las prácticas pedagógicas (Martinez Boom y Tamayo Valencia, 1990; Zuluaga Garcés, 1999) las que producen procesos vinculados tanto a la re/producción, resistencia, aceptación como al diseño de prácticas curriculares alternativas. Aquí, el análisis se orientó a las ideas de docentes y miembros de equipos de asesoría pedagógica en torno al currículum escolar en el marco de procesos de reforma estructural. Identificamos que hay ideas que sostienen los sujetos en la escuela acerca del proceso de elaboración curricular

como proceso que tiene lugar fuera de la escuela, al que sólo acceden los especialistas-redactores y que se termina al llegar a la escuela. Así, el diseño curricular es como mapa que no se despliega, un mapa que contiene caminos, orientaciones y horizontes pero que, al ser concebido como paquete cerrado, obstaculiza su visibilización y, de alguna manera, las posibilidades de producción y creación que el curriculum supone. Al mismo tiempo, no hay proceso de recepción, resistencia, malestar o empatía que impida la aparición de la centralidad de la pregunta por el conocimiento.

Procuramos instalar el debate desde los aportes de los estudios curriculares y la sociología de la educación insistiendo en la necesidad de problematizar los conocimientos, el currículum escolar y sus efectos en términos de desigualdad. Los hallazgos de investigación felizmente nos permiten concluir que la escuela sigue siendo ese tiempo y espacio para preguntarnos por los conocimientos y hacerlos circular. Pregunta que va más allá de la retórica reformista que contiene enunciados que ubican a los conocimientos en segundo plano y a la enseñanza en el lugar del saber hacer, despolitizando la función de transmisión cultural en sí. Existen preocupaciones genuinas respecto de la formación que ofrecemos a las juventudes de la educación secundaria, sobre qué es importante transmitir y por qué. Creemos que hoy más que nunca debemos seguir preguntándonos por cómo esta siendo el currículum escolar, qué características presenta en su devenir y cómo sostiene el contrato social de conservación y transmisión cultural en tiempos en que lo inmediato, lo informacional y lo flexible son aspectos deseables y requeridos en términos de aprendizajes y aptitudes. Retomamos la pregunta de Young (2010) ¿Para qué sirven las escuelas? y lejos está de nuestro interés prescribir una respuesta cerrada y mucho menos una solución. Sí creemos que es preciso fortalecer el lugar de los conocimientos necesarios para vivir y desempeñarnos de modo autónomo, democrático e igualitario. Creemos sí, que para eso sirve la escuela, que es función de la escuela transmitir conocimientos poderosos (Young, 2010) a través de un currículum enriquecido y en la voz política y moral de docentes cuyos saberes pedagógicos y disciplinares también sean poderosos.

## REFERÊNCIAS

- ACHILLI, Elena. **Investigar en antropología social**. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario, Argentina: Laborde Editor, 2005.
- AMEIGEIRAS, Aldo. El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa, 2007.
- BALL, Stephen. Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 02, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen, Maguire, Meg & Braun, Anette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. New York, USA: Routledge, 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociología do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, v. 46, p. 73-83, 1990.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tiempos líquidos**. Vivir en una época de incertidumbre. México, México: Tusquets editores, 2007.
- BERNSTEIN, Basil. **Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural**. Barcelona: El Roure Editorial, 1990.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London, Great Britain: Routledge, 1992.
- BRASLAVSKY, Cecilia. La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 9, pp. 91-123, 1995.
- SILVA, Tomás Tadeu da. Cultura y curriculum como práctica de significación. **Revista de estudios del curriculum**, v. 1, n. 1, p. 59-76, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **El poder**. Curso sobre Foucault. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2014.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel y GARCÍA GARDUÑO, José María (coords.). **Desarrollo del curriculum en América Latina**. Experiencia de diez países. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.
- DUSSEL, Inés. Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. **OEI**, 2005.
- ELMORE, Richard; SYKES, Gary. Curriculum Policy, in Jackson, Phillipe (ed.). **Handbook of Research on Curriculum**. New York: Toronto, Macmillan, 1992.
- FEENEY, Silvina y FELDMAN, Daniel. Regulaciones nacionales sobre el currículum: Argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 19-44, 2016.

FELDMAN, Daniel. Notas sobre a política de currículo na Argentina. **Curriculo sem fronteiras**, v. 6, n 2, pp. 82-97, 2006.

FERRER, Guillermo. **Las reformas curriculares en Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?** Documento de trabajo 45. Grade. Perú, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas**. Una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2000.

FOUCAULT, Michel. La gubernamentalidad. En Giorgi, Gabriel y Rodriguez, Fermín (comps). **Ensayos sobre biopolítica**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

GOODSON, Ivor. **Estudio del currículum**. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003.

GRINBERG, Silvia. **Educación y poder en el Siglo XXI**. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

GRINBERG, Silvia. Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. **Archivos de Ciencias de la Educación**, v. 3, n. 3, p. 81-98, 2009.

GRINBERG, Silvia. Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de Aprendizaje. **Polifonías Revista de Educación**, v. 8, p. 44-66, 2016.

GRINBERG, Silvia y LEVY, Esther. **Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2009.

GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

GVIRTZ, Silvina. Curricular reforms in Latin America with special emphasis on the argentine case. **Comparative Educación**, v. 38, n. 1, 2002.

HASSOUN, Jacques. **Los contrabandistas de la memoria**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor, 1994.

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

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos Da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019.

LOPES, Alice Casimiro, BORGES, Verónica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez., 2017.

YATES, Lyn; COLLINS, Cherry. The Absence of Knowledge in Australian Curriculum Reformsejed. **European Journal of Education**, v. 45, n. 1, Part I, 2010.

MARTINEZ BOOM, Alberto; TAMAYO VALENCIA, Alfonso. Teoría pedagógica, ética y educación. **Pedagogía y saberes**, v. 2, p. 12-25, 1990.

MEIRIEU, Phillipe. **Frankenstein educador**. Barcelona: Laertes educación, 1998.

YOUNG, Michael. What are schools for? **Knowledge, Values and Educational Policy**. Routledge, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre el porvenir sobre nuestras escuelas**. Fábula Tusquets editores, 1872.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr, 2011.

POPKEWITZ, Thomas. **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid: Morata, 1994a.

POPKEWITZ, Thomas. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. **Revista de Educación**, v. 305, p.103-137, 1994b.

POPKEWITZ, Thomas. La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 29, p. 89-109, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. Estudios curriculares y la historia del presente. **Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 14, n. 1, p. 355-370, 2010.

POPKEWITZ, Thomas. Social Epistemology, the Reason of "Reason" and the Curriculum Studies. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 22, p. 1-23, 2014.

ROSE, Nikolas ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. **Revista Argentina de Sociología**, Buenos Aires, v. 5, n. 8, 2007.

ROSE, Nikolas, O ´MALLEY, Pat. y VALVERDE, Mariana. Gubernamentalidad. En **Astrolabio Nueva Época**, v. 8, p. 113-152, 2012.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania. Políticas Curriculares no Ensino Médio: Ressignificações no contexto escolar. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 13, p. 497-513, set/dez, 2013.



SANTOS, Jean Mac Cole Tavares, SILVA, Francisca Natália. Políticas educacionais e currículo: traduções e ressignificações no contexto escolar. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n.02, p. 654-675, abr./jun. 2016.

SENNETT, Richard. **La corrosión del carácter**. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2002.

VILLAGRAN, Carla. **Recepción y puesta en acto de la reforma del curriculum**. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. 2018. Tesis (Doctorado) - Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 2018.

VILLAGRAN, Carla. Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas. *Praxis educativa*, v. 24, n. 1, p. 1–12, 2020.

VILLAGRAN, Carla. El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, v. 10, n. 2.

VILLAGRAN, Carla. Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto. *Revista IRICE*, n. 42, pp. 11-38, 2022.

VIÑAO, Antonio. La historia de las disciplinas escolares. *Historia educación*, v. 25, p. 243-269, 2006.

ZULUAGA GARCÉS, Olga. **Pedagogía e historia**. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Antioquía: Universidad de Antioquía, 1999.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Aquí nos referimos a los procesos de reforma curricular acontecidos a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en Argentina, en el año 2006. Como parte de los procesos de reforma estructural del sistema educativo, se realizaron transformaciones curriculares en los diferentes niveles de enseñanza. En el caso de la educación secundaria se definieron nuevas estructuras curriculares para la organización en ciclos y orientaciones y se elaboraron nuevos diseños curriculares jurisdiccionales.

<sup>2</sup> El diseño curricular orientado corresponde al ciclo superior de la educación secundaria. En el caso de la jurisdicción en cuestión se definieron nueve orientaciones. Esos diseños curriculares incluyen fundamentación del área y o asignatura, ejes organizadores de los contenidos, orientaciones pedagógicas, orientaciones para la evaluación, etc.

Recibido el: 27/11/2023

Aprobado el: 13/05/2024

Publicado el: 13/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.