

---

Investigaciones

## Procesos de (re)definición curricular entre la obligatoriedad y la inclusión. El caso del ciclo básico de la escuela secundaria cordobesa (2009–2018)

itinerarios  
educativos  
la revista del INDI

Curricular (re)definition processes between compulsory education and inclusion. The case of the Basic Cycle of the Secondary School in Córdoba (2009–2018)

---

 Ana Belén Hwang \*

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina  
anabelnhwang@gmail.com

### Itinerarios educativos

vol. 22, núm. 1, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 21 febrero 2025

Aprobación: 28 junio 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2025.21.e0088>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5825369008/>

**Resumen:** El presente artículo comparte los resultados de un trabajo de reconstrucción genealógica del proceso de elaboración de documentos y materiales curriculares publicados para el Ciclo Básico de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba durante el periodo 2009–2018 y los supuestos político–pedagógicos sobre los que se sostuvo. Dicha reconstrucción da cuenta de cómo la política curricular jurisdiccional buscó hacer eficaz la prescripción curricular tomando a la producción documental y la priorización de saberes como principales estrategias. A los fines de garantizar la inclusión educativa, el proyecto curricular jurisdiccional trajo aparejados procesos de redefinición sobre las maneras de nombrar aquello que se transmite que implican, además, disputas respecto al oficio de enseñar. En el marco de la (re)construcción de «lo común» (Terigi, 2008), la creciente producción de materiales curriculares genera una «expansión curricular paradójica» que tensiona el sentido de los saberes que conforman el Ciclo Básico de la escuela secundaria. A partir de este recorrido, interesa aportar a las reflexiones en torno a la relevancia de la dimensión curricular en relación al derecho a la educación.

**Palabras clave:** Expansión curricular, proyecto político–pedagógico, mediaciones curriculares, inclusión educativa.

**Abstract:** *This article shares the results of a genealogical reconstruction of the curricular documentation development*

---

### Notas de autor

- \* Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyH – UNC). Docente auxiliar en Gestión curricular y pedagógica (Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas) en la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires. Integrante del Proyecto de Investigación SECyT Categoría: Consolidar: «Trabajo de enseñar, políticas educativas, organización institucional y transmisión de contenidos. Estudio de casos en Escuela Secundaria y Universidad» (CIFFyH – UNC) desde 2019. Líneas de investigación: encuadre normativo curricular y políticas curriculares.
-

*process intended for the Basic Cycle of Secondary School in the province of Córdoba during the period from 2009 to 2018 and its underlying political and pedagogical assumptions. This reconstruction illustrates how the jurisdictional curricular policy aimed to make curricular prescriptions effective by focusing on documentation production and the prioritization of determined knowledge as its main strategies. In order to guarantee educational inclusion, the construction of the jurisdictional curricular project implied redefinitions regarding how the transmission's content is named, which also involves disputes concerning the teaching profession. In the context of (re)construction of «the common» (Terigi, 2008), the growing production of curricular materials generates a «paradoxical curricular expansion» that puts a strain on the meaning of the knowledge that makes up the Basic Cycle of Secondary School. Through this journey, the article seeks to contribute to the reflections on the value and relevance of the curricular dimension in the Basic Cycle in relation to the right of education.*

**Keywords:** *Curricular expansion, political–pedagogical project, curricular mediation, educational inclusion.*

## Introducción

Diversas son las maneras en que se desarrollan los procesos de definición curricular en Argentina debido a la organización federal de su sistema educativo. Cada jurisdicción busca responder a las particularidades y necesidades de sus respectivos contextos. En este escrito se presenta el caso de la provincia de Córdoba. Particularmente, se abordan los procesos de construcción de documentos y materiales curriculares por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (MEPC) destinados al Ciclo Básico de la escuela secundaria (ES) durante el período 2009–2018 y los sentidos políticos y pedagógicos que orientaron esa producción.

El análisis desarrolla la relación (siempre en tensión) entre las funciones de la ES (vinculadas a los estudios de nivel superior, el mundo del trabajo y proyecto de vida de los jóvenes), la definición y prescripción de saberes (contenidos, aprendizajes, capacidades) y la priorización de estos últimos en la formación básica de la ES en el marco del imperativo de la obligatoriedad escolar.

A partir de la descripción de la secuencia y objetivación de las producciones curriculares del MEPC, específicamente de la (ex)<sup>[1]</sup> Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SPIyCE), se pretende reconstruir la genealogía de las definiciones y prescripciones de contenidos por parte de las políticas curriculares de la jurisdicción Córdoba durante dicho periodo para el nivel secundario, que se caracteriza por generar una creciente publicación de documentos y materiales. La propuesta curricular vigente del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba (CBESPC) comenzó a gestarse en 2009 a través de un Diseño Curricular (DC) que se presentó, inicialmente, como un «documento de trabajo». Su versión definitiva se publicó en 2011 y su vigencia se prorrogó hasta 2020. No obstante, a partir del año 2014, la SPIyCE comienza a producir y publicar una gran cantidad de textos complementarios y ampliatorios; documentos y materiales que, a la par del DC vigente, presentan definiciones sobre el contenido a enseñar, las orientaciones para su enseñanza y los aprendizajes que deben garantizarse, entre otras cuestiones. Según las autoridades, estos lineamientos curriculares se construyeron en función de la igualdad, inclusión y mejora de la calidad educativa.

A los fines de dar cuenta de cuáles han sido los sentidos e intencionalidades político–pedagógicas que guiaron la modificación, ampliación y/o profundización de las prescripciones del DC del CBESPC durante el período 2009–2018, se presenta aquí una breve reconstrucción genealógica del proceso de elaboración de los documentos y materiales oficiales. Para ello, la pregunta que orienta la indagación es: ¿cuál es la vinculación entre la ampliación, modificación y/o profundización de la definición y prescripción de lo que se considera como *contenidos* en el Diseño Curricular vigente, los nuevos sentidos pedagógicos y las apuestas político–educativas para dicho trayecto de enseñanza?

## Algunas aclaraciones teórico–metodológicas

Esta investigación afinó la mirada sobre el «currículum oficial» en tanto refiere a las definiciones de las autoridades educativas plasmadas en documentos sobre lo que debe ser enseñado y la manera en cómo debe transmitirse (Goodlad, 1979 en Bolívar, 2008). En esta línea, se hace foco en los contextos en los que se elabora el currículum oficial, por lo cual el concepto de «contexto de recontextualización» de Bernstein (1998) se torna clave para comprender su complejidad y dinamismo. Debido a la organización federal del sistema educativo argentino, se hace referencia al «contexto de recontextualización oficial *jurisdiccional*» (CROJ).

Particularmente para el CBESPC durante el período seleccionado, es necesario hacer alusión al concepto de «capacidades», entendidas aquí como cualidades de los sujetos cuyo desarrollo garantiza una formación integral al involucrar procesos cognitivos, sociales y afectivos (Ferreira, Peretti y Vidales, 2011). Al tratarse de un concepto globalizado cuya traducción y definición varían de acuerdo al contexto sociopolítico de cada país y de la disciplina desde la cual se enuncia (Perrenoud, 2012), se toman como referencia las definiciones realizadas por autoridades locales que, además de formar parte del CROJ, son parte del «contexto de recontextualización pedagógica» en tanto académicos e investigadores referentes del área educativa local (Bernstein, 1998). Este aspecto se vuelve relevante al considerar las disputas y estrategias que se desatan en torno a los procesos de definición curricular.

La noción de «inclusión educativa» también se vuelve central en el análisis ya que, en tanto «concepto estelar» que marca el rumbo de las políticas educativas y discursos oficiales (Braslavsky, 1997), atraviesa y define el marco normativo de las políticas curriculares nacionales y jurisdiccionales vigentes durante el periodo analizado. Este término es plausible de cargar con diversos sentidos, no siempre articulados, a veces antagónicos y/o contradictorios (Gluz y Feldfeber, 2021), que devienen de procesos históricos y «batallas discursivas» (Pietroni, 2016). Aquí no se toma una definición en particular como parámetro, sino que se busca comprender cómo dicha polisemia se hace presente y atraviesa la construcción de los distintos lineamientos curriculares jurisdiccionales.

Por otro lado, en relación a los aspectos metodológicos, la reconstrucción se realizó, principalmente, a partir de la lectura y descripción analítica de un conjunto de documentos y materiales curriculares jurisdiccionales vigentes durante el periodo 2009–2018 destinados para el CB de la ES de la modalidad común. Se optó por tomar un enfoque genealógico al intentar elucidar capas de sentido en torno a determinadas expresiones en este periodo y desde el punto de vista de la SPIyCE en el marco de las definiciones curriculares, políticas y pedagógicas. Asimismo, la historicidad fue un aspecto fundamental a los fines de tomar en cuenta «la temporalidad en sus distintas dimensiones para interpretar los cambios curriculares» (Coria, 2012:4) y reconocer e interpretar tendencias, cambios y continuidades durante los años abarcados.

Es pertinente aclarar que durante el trabajo de investigación no se realizó un análisis de contenidos curriculares de algún área o asignatura. Solo en algunos casos puntuales se realizaron abordajes acotados con determinados contenidos a modo de ejemplo para remarcar algunas cuestiones sobre las dimensiones pedagógicas y/o políticas de los procesos de construcción del proyecto curricular de la provincia en tanto objeto de estudio. Para estos breves análisis, se recuperaron las claves de selección y organización desarrolladas en Alterman (2008).

Del mismo modo, cabe mencionar que solo se abarcaron las producciones de la SPIyCE de carácter escrito que den pistas sobre ciertos fenómenos y/o tendencias sostenidas en más de un texto y que estén destinadas al Ciclo Básico de la escuela secundaria de la modalidad común. A su vez, se realizaron entrevistas a referentes y responsables de las políticas curriculares del periodo analizado.

### ***In crescendo:* el vasto universo de los documentos y materiales curriculares cordobeses**

A lo largo del relevamiento de las publicaciones realizadas por la SPIyCE, es posible observar ciertas tendencias en las dinámicas de especificación curricular a partir de las cuales se reconstruyeron algunos «hitos» de la política curricular provincial (ligados a la producción documental).

Los distintos niveles de gestión política son entendidos aquí como «niveles de especificación», en donde el currículum es objeto de transformaciones y resignificaciones (Terigi, 1999). Estos niveles y sus respectivas definiciones curriculares se relacionan de manera mutua y dinámica, generando repercusiones sobre los otros niveles. En esta línea, los Núcleos de Aprendizaje Prioritario, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y las resoluciones N° 84/09, N°88/09 y N° 93/09 del Consejo Federal de Educación conforman el primer hito de esta reconstrucción al constituirse en los principales referentes que marcan el destino de la ES desde el encuadre normativo a nivel nacional.

En acuerdo con estos lineamientos, el MEPC inicia un proceso de actualización curricular, a partir del cual se publica un nuevo DC en 2009 de manera provisoria, marcándose aquí un segundo hito. La versión definitiva del documento se publicó en 2011 y su vigencia se extiende, sin modificaciones, hasta 2020. En este documento, los contenidos y los aprendizajes son considerados componentes curriculares que, si bien se diferencian entre sí, se desarrollan de manera conjunta en la propuesta formativa.

Por su parte, las «capacidades» son mencionadas de manera sucinta en dicho DC, pero desde 2014 adquieren un notable protagonismo. A partir de este año (y aquí el tercer hito), la SPIyCE propuso, paralelamente al DC vigente, cuatro «Prioridades Pedagógicas»: 1) mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias; 2) mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje; 3) buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje; y 4) más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Las mismas se presentan para todas las modalidades y niveles educativos. En el marco de la primera prioridad, se construye una propuesta formativa basada en cuatro «capacidades fundamentales»: oralidad, lectura y escritura; abordaje y resolución de situaciones problemáticas; pensamiento crítico y creativo; trabajo en colaboración. La nueva propuesta se publica entre 2014 y 2017 mediante una serie de 22 fascículos que abarcan el nivel primario y secundario. Los mismos plantean definiciones y orientaciones sobre cómo promover el desarrollo de cada capacidad dentro de los espacios curriculares priorizados, ejemplos de propuestas de enseñanza, materiales didácticos, entre otros. Cabe recalcar que, en 2016, los primeros veinte fascículos publicados se vuelven a reeditar, pero organizados en cinco tomos junto con Guías de Lectura y Documentos de Acompañamiento.<sup>[2]</sup>

Desde el CROJ, se insiste en incorporar a las capacidades fundamentales en las propuestas de enseñanza por considerarse claves para la formación *integral y continua* de los sujetos. Asimismo, las capacidades «fundamentales» son aquellas que resultan más potentes para la apropiación de conocimientos e inciden directa, relevante y positivamente en los itinerarios escolares de los estudiantes (SPIyCE, 2014:3).

Posteriormente, y a partir de las revisiones curriculares realizadas entre 2015 y 2017, se produce otro conjunto de documentos que buscan orientar y favorecer procesos situados de apropiación curricular. La SPIyCE sostiene que se identificaron ciertas «debilidades» relacionadas con el conocimiento de las especificidades y relaciones entre contenidos y aprendizajes, las interrelaciones entre capacidades–aprendizajes–contenidos y el manejo de criterios para la secuenciación y priorización de contenidos por parte de los docentes. En este marco, en 2018, se publica un nuevo documento titulado «Aprendizajes y Contenidos Fundamentales», marcando aquí un cuarto hito. El mismo tiene por objetivo «orientar los procesos de planificación señalando qué es *lo que todos los estudiantes deben indefectiblemente aprender en cada año/curso escolar*, sin que esto implique que sea lo único que se debe aprender» (SPIyCE, 2018:1; resaltado original del texto). Frente a las dificultades relevadas respecto a los procesos de priorización y secuenciación de contenidos por parte de los docentes, la SPIyCE reselecciona del DC vigente un conjunto de aprendizajes y contenidos «fundamentales». Esos últimos son «...saberes *centrales y duraderos irrenunciables* cuya apropiación la escuela debe asegurar a *todos* los estudiantes (...) *la obligatoriedad de su enseñanza no es*

*negociable...»* (SPIyCE, 2018:2; resaltado original del documento). De acuerdo a la SPIyCE, requieren de una «focalización especial» por incidir directamente en el desarrollo social, comunitario y personal de los estudiantes; son la base para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares. Es interesante remarcar que en este documento no se hace mención de las capacidades fundamentales, generándose así una especie de «hiato» respecto a la propuesta basada en el desarrollo de capacidades, y, en cambio, vuelve a ratificarse la vigencia plena del DC.

El relevamiento de esta creciente producción textual permite dar cuenta de los reiterados esfuerzos por parte de la política curricular por hacer eficaz la prescripción curricular y reencauzar aquello que se releva en las revisiones curriculares. En este marco, es posible reconocer que se genera un proceso de «sobrecarga curricular» (Rockwell, 2021) que deriva en un fenómeno denominado aquí como «expansión curricular paradójica» que, en un principio, implica una conservación cuantitativa de los contenidos y aprendizajes definidos en el currículum oficial. En paralelo, la propuesta de desarrollo de capacidades fundamentales trae consigo una creciente ola de publicaciones que (re)definen el tipo de contenido (entendido de manera genérica) a transmitir. Se produce, entonces, una expansión cuantitativa en términos materiales y, al mismo tiempo, cualitativa con la orientación enfática acerca de la enseñanza de los tipos de contenidos incluidos en el proyecto curricular (aprendizajes, contenidos y capacidades) y las formas de relación que se establecen entre ellos. Paradójicamente, y como tercera arista, se intenta reducir la «sobrecarga curricular» (Rockwell, 2021) mediante un recorte de aprendizajes y contenidos con la categorización de «fundamentales» que buscaría corregir esa expansión. De esta manera, el objetivo es orientar hacia una reducción dentro de «lo común» (Terigi, 2008), que construye un mínimo de «lo común», pero sin modificar el volumen original de «lo común».

### **(Re)definiciones sobre el «qué» de la transmisión y sus resonancias en la enseñanza**

Al indagar sobre los sentidos pedagógicos que subyacen a la producción documental, es posible elucidar que la SPIyCE construye el proyecto curricular jurisdiccional principalmente a partir de tres componentes: contenidos, aprendizajes y capacidades. Como se mencionó anteriormente, el CROJ busca institucionalizar a estas últimas como componente curricular a partir del año 2014; se plantea una diferenciación entre los distintos componentes curriculares y las capacidades son colocadas en un nivel de prescripción como «aprendizajes prioritarios». Más aún, los fascículos publicados brindan recomendaciones sobre los procesos de planificación de los docentes, remarcando la importancia de construir «buenas prácticas de enseñanza», las cuales se caracterizan por tomar al desarrollo de determinada/s capacidad/es fundamental/es como punto de partida y como objetivo. Al ser plausibles de un «manejo contextualizado», las capacidades se desarrollan en relación y en conjunto con los contenidos y aprendizajes. De este modo, atraviesan los diseños curriculares vertical y horizontalmente por su carácter integrador e integral.

No obstante, es interesante destacar que esta propuesta se plantea en el marco de un DC cuyos contenidos responden a una organización y secuenciación por espacios curriculares diferenciados y con un alto nivel de especificidad, es decir, de un currículum «de colección» (Bernstein, 1988). Ante un modelo de producción que demanda a la escuela un sujeto flexible y con capacidad de adaptarse y actuar en la realidad de manera crítica y situada, el desarrollo de capacidades se presenta como una opción para articular dicha demanda con el DC, cuyos contenidos, desde la perspectiva del CROJ, siguen en plena vigencia y relevancia. Cabe preguntarse si no se trata de intencionalidades que buscan recuperar y plantear aspectos de un currículum integrado en términos de Bernstein (1988). Asimismo, el DC vigente simpatiza con una tradición académica de la enseñanza (Goodson, 2000). Frente a los imperativos de la obligatoriedad escolar e inclusión educativa,

la lectura analítica de los materiales lleva a sostener que el CROJ apostó por «desacademizar» el currículum mediante la materialización de una propuesta que se corresponde, en términos de Goodson (2000), con una tradición pedagógica de la enseñanza. Al mismo tiempo, con la inclusión de las capacidades fundamentales con su componente práctico y la valoración del saber–hacer, a la vez que centrado en el sujeto y sus intereses, se incorpora algo de la tradición utilitarista (Goodson, 2000). Es por ello que puede observarse en el texto curricular la convivencia y tensión entre diferentes perspectivas acerca de qué vale como saber escolar.

Convivencia y tensión que se traslada al trabajo de enseñar de los docentes en la clásica estructura organizativa de la tarea pedagógica en la escuela secundaria básica. El proyecto curricular de la SPIyCE se sostiene en la articulación de componentes curriculares que ponen en el centro de la cuestión al estudiante, pero al mismo tiempo remarca una fuerte preocupación por la enseñanza ante los choques con las tradiciones establecidas y los cambios implicados. Mediante las publicaciones realizadas entre 2014 y 2018, y de acuerdo a las entrevistas realizadas, el CROJ buscaba fomentar alternativas a los modos de abordaje y lectura atomizada del DC que repercuten sobre las trayectorias escolares de los estudiantes. A su vez, se pretendía lidiar con la persistencia de la formación docente inicial que perpetúa el carácter elitista y selectivo de la ES, contrario al horizonte de la igualdad de oportunidades e inclusión educativa. El constante énfasis sobre las formas de intervención en las aulas, las orientaciones y recomendaciones sobre el trabajo de enseñar presentes en los distintos textos, dejan entrever requerimientos de un determinado docente. El importante volumen de lineamientos curriculares se constituía en un dispositivo de actualización docente al cual subyacía la disputa por una caracterización y (re)configuración del oficio de enseñar atravesado por el «qué» de los procesos de transmisión. Por ello, las reiteradas recomendaciones didácticas presentes en las publicaciones devienen en «mediaciones curriculares» que buscan ayudar a los docentes en los procesos de apropiación y transmisión.

### **Incluir, sí... ¿Pero cómo?**

Con respecto a los sentidos políticos que subyacen a los lineamientos curriculares hasta aquí mencionados, es posible reconocer que los mismos se vinculan principalmente al abordaje de las tensiones entre la obligatoriedad del nivel y la inclusión educativa.

A partir de la sanción de la LEN N° 26.206 y el establecimiento de la obligatoriedad de un nivel originariamente elitista y selectivo, el CROJ planteó la necesidad de repensar la organización pedagógica y curricular de la educación secundaria. En este marco, la «democratización del conocimiento» actuó como categoría bisagra en la tensión inclusión–obligatoriedad, la cual requería, de acuerdo con algunos integrantes de la SPIyCE, garantizar a los estudiantes la posibilidad de acceder y apropiarse de los saberes de manera igualitaria (Ferreya y Peretti, 2011). En consonancia, la democratización se juega en los procesos de selección y definición del qué enseñar, tornándose fundamental la pregunta por cuáles son los conocimientos y experiencias a los que todos deberían acceder. En el presente caso analizado, las capacidades toman protagonismo como componente curricular clave por promover la apropiación de saberes socialmente relevantes y personalmente significativos a partir de una perspectiva «situacional»; a lo largo de los fascículos de capacidades, se remarca la importancia de «lo situado» a los fines de que la propuesta formativa tome valor y sentido en y para cada comunidad escolar. De acuerdo a la SPIyCE, las publicaciones destinadas al desarrollo de las «capacidades fundamentales» buscan fomentar, entre otras cuestiones, la construcción de situaciones y experiencias que permitan «que todos y cada uno de los estudiantes —en función de sus potencialidades, estilos y ritmos de aprendizaje— puedan alcanzar, en contexto, las metas previstas para todos. Porque *todos son capaces, todos pueden aprender*» (SPIyCE, 2014:1; resaltado original del texto). De este modo, el desarrollo de las capacidades repercute positivamente en los itinerarios escolares al permitir que todos y cada uno de los estudiantes se apropien de «más y mejores aprendizajes» (SPIyCE, 2014:3).

Por otra parte, el énfasis sobre la democratización a lo largo de las políticas curriculares jurisdiccionales permite plantear hipótesis sobre las preocupaciones que genera el ingreso de sectores de la población antes no contemplados a la escuela secundaria a partir de la LEN. Algunos integrantes de la SPIyCE, desde su posicionamiento como académicos, sostienen que las trayectorias educativas y las posibilidades de éxito o fracaso en la escuela secundaria están vinculadas fuertemente al nivel socioeconómico (NSE) (Ferreira et al., 2006). En esta línea, la política curricular jurisdiccional recupera algunos datos obtenidos a partir del operativo de evaluación APRENDER 2016, el cual indica que, en Córdoba, entre los estudiantes respondientes de 2°/3° año del CB de la ES, el 20 % de quienes asistían a escuelas estatales pertenecían a un NSE bajo, mientras que en el sector privado este porcentaje disminuía a tan solo un 3 %. Los informes también dieron cuenta de que la tasa de repitencia y sobriedad era mayor en el sector estatal (37 %) que en el sector privado (12 %). Al hacer foco en el nivel de desempeño según el tipo de gestión, las escuelas estatales concentraban un mayor porcentaje de estudiantes con rendimiento por debajo del básico a comparación del sector privado.<sup>[3]</sup> A partir de esta información, la SPIyCE presenta un conjunto de «aprendizajes y contenidos a potenciar» y «aprendizajes y contenidos a mejorar», los cuales se constituyen en los antecedentes del documento «Aprendizajes y Contenidos Fundamentales», publicado en 2018. Estos saberes «irrenunciables e innegociables» (re)seleccionados del DC vigente, además de guiar a los docentes durante sus procesos de planificación, garantizarían la continuidad de las trayectorias de los estudiantes.

Desde sus aportes como académicos, algunos integrantes de la SPIyCE sostienen que, ante las demandas sociales y personales actuales —y en tanto la sobrecarga curricular «atenta contra la calidad de la educación» (Ferreira y Vidales, 2011:69)—, es necesario reflexionar sobre la definición de «lo básico». Los reiterados procesos de selección se interpretan aquí entonces como una vía para resolver, de alguna manera, el sobredimensionado volumen del DC vigente, cuyo abordaje, al parecer, no es compatible con los procesos de inclusión educativa. Frente a los resultados alcanzados, el recorte de lo común por medio de los «fundamentales» conformaría un «paquete cultural» orientado a las escuelas estatales donde asisten principalmente los adolescentes y jóvenes que recién se incorporan a la escuela secundaria. La mirada sobre los itinerarios escolares y los niveles de desempeño de los alumnos en los establecimientos de sector estatal y privado indicaría que el recorte del DC surge de una preocupación específica del CROJ, aunque no exclusiva, por los logros de los adolescentes y jóvenes de sectores populares y las escuelas estatales (a las que aquellos asisten mayoritariamente). En vistas a garantizar los saberes «básicos» y construir un piso compartido que asegure la igualdad de oportunidades, la priorización de aprendizajes y contenidos se constituyó en una estrategia clave de la política curricular cordobesa. Los conocimientos (re)seleccionados conformarían entonces el nuevo «común» desde la perspectiva de la SPIyCE, en tanto se considera que «inciden de manera directa en el desarrollo personal, comunitario y social —presente y futuro— de los estudiantes» (Terigi, 2008:2).

## A modo de cierre

El recorrido por los diversos documentos y materiales curriculares publicados por la SPIyCE durante 2009–2018 permite ampliar la mirada sobre los sentidos que subyacen al proyecto curricular para el CB de la escuela secundaria en Córdoba.

En un campo en el que se juegan relaciones de poder (Bourdieu, 1991), ante las distancias entre lo pretendido desde el MEPC y los modos de lectura e interpretaciones de los docentes, la producción documental se constituye en una de las principales estrategias de la política curricular para acortar las brechas pedagógicas y políticas. En esta línea, la reconstrucción genealógica da cuenta de los procesos de (re)definición de la política curricular como procesos de control y esfuerzos por lograr regular las prácticas por parte del CROJ. En este marco, es posible reconocer que la gran cantidad de documentos y materiales curriculares publicados se sostienen de manera continua y coherente sobre una estrategia de priorización que deviene en una expansión de carácter documental. La llamativa y creciente publicación de textos genera una «aglomeración de documentos oficiales» (Rockwell, 2021) que forma parte de un proceso de «expansión curricular paradójica»; la SPIyCE pivotea entre estrategias de conservación, expansión y reducción tanto de carácter cualitativo (la definición de contenidos, aprendizajes y capacidades en tanto componentes) como cuantitativo (refiriendo a la materialidad) del curriculum escolar.

Asimismo, una particularidad que toma el proyecto curricular de la jurisdicción Córdoba durante el periodo analizado es una fuerte impronta didáctica derivada de la marcada preocupación por la enseñanza. Este conjunto de prescripciones y orientaciones curriculares no ubica a los educadores como meros destinatarios, sino que presuponen un modo de actuar diferente; exigen «un nuevo sentido común, otros saberes prácticos que son producto y producen a su vez una regulación diferente del trabajo» (Ziegler, 2003:659). En esta línea, la gran cantidad de «mediaciones curriculares» lleva a sostener que las decisiones del CROJ se configuran en un campo que resulta de la intersección de políticas curriculares y políticas de enseñanza (Coria, 2012).

Por otro lado, tanto la reconstrucción del DC (en 2009), las Prioridades Pedagógicas, la propuesta de capacidades fundamentales (con todas sus Guías de Lectura y Documentos de Acompañamiento) y la (re)selección de aprendizajes y contenidos «fundamentales» tenían como objetivo común cumplir con las finalidades formativas del nivel y garantizar la inclusión educativa de todos los adolescentes y jóvenes. La SPIyCE busca amortiguar las diferencias y desigualdades en cuanto al capital cultural de los estudiantes mediante lineamientos y propuestas que hacen hincapié en el tipo y calidad de los aprendizajes. En este contexto, el CROJ sostiene el DC y, paralelamente, construye «paquetes culturales» (Archer, 1981) de saberes a transmitir y aprender que estarían dirigidos, aunque no exclusivamente, a resolver los desempeños y aprendizajes de diferentes grupos poblacionales. No obstante, cabe destacar que las intencionalidades ligadas a la inclusión tensionan de alguna manera los objetivos y sentidos formativos del Ciclo Básico. El pasaje de «lo básico» a «lo prioritario» y de este último a «lo fundamental» se sostiene sobre procesos de (re)selección y priorización que tienen como contracara una reducción del núcleo de saberes ya considerados básicos y, en teoría, todavía vigentes.

Por último, el recorrido y lectura analítica de los textos curriculares reafirman la presencia e importancia de la dimensión curricular en los procesos de inclusión educativa y la garantía del derecho a la educación. En tanto campos de lucha, continúan abiertos a disputa, por lo que es necesario posicionarse desde una perspectiva consciente de la complejidad de los procesos, agentes y agencias involucrados. Los hallazgos de la presente investigación no se pretenden definitivos ni cerrados; se espera sean aportes para seguir reflexionando y discutiendo sobre/para la inclusión educativa, en defensa de la educación como derecho y la escuela pública desde una perspectiva/posición curricular que se entiende, también, política.

## Referencias bibliográficas

- Alterman, A. (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Páginas*, 6(10), 15–39.
- Archer, M. S. (1981). Los sistemas de educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* XXXIII (2), 285–310.
- Bernstein, B. (1988). *Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Braslavsky, C. (1997). Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas. En Frigerio, G., Poggi, M. & Giannoni, M. (1997), *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Coria, A. (2013). Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político–pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en la Argentina (2004–2007). En Miranda, E. & Paciulli Bryan, N. A. (2013), *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil*. Córdoba: Editorial de la FFYH.
- Ferreira, H. A., Peretti, G. C., Carandino, E.A., Eberle, M. J., Provinciali, D. M., Rimondino, R. E. & Salgueiro, A. M. (2006). Educación media en Argentina: ¿el problema de los problemas...? *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(4), 1–19.
- Ferreira, H. A., Peretti, G. & Vidales, S. (2011). Pensar y hacer futuro en educación. Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades. *Hallazgos*, 8(15), 119–135.
- Gluz, N. & Feldfeber, M. (2021). Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003–2015). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. España: Octaedro.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009). Diseño Curricular de Educación Secundaria Ciclo Básico 2009–2010 [Documento de trabajo].
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). Diseño Curricular de Educación Secundaria Ciclo Básico 2009–2010.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: GRAÓ de IRIF, SL.
- Rockwell, E. (2021). «El Emporio Celestial de Conocimientos Benévolos»: Dilemas entre el currículo y la inclusión. *Cuadernos de Educación* 19(21), 13–26.
- Siede, I. A. (2014). Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular. *Anuario de Historia de la Educación*, 15(1).
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*.

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2017). Orientaciones para la apropiación curricular. Recorrido de lecturas sugeridas.

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2018). Aprendizajes y contenidos fundamentales. Educación de Nivel Secundario.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (2008.). *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre, 8(19), 653-677. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. D.F., México.

## NOTAS

[1] En 2020, la SPIyCE cambió su denominación a Subdirección de Desarrollo Curricular y Acompañamiento Institucional.

[2] Se trata de 20 tomos que forman parte del Programa Nuestra Escuela. Cada uno aborda distintas temáticas y algunos tomos abordan, específicamente, las capacidades fundamentales.

[3] En cuanto al nivel de desempeño en Lengua, es posible observar que, en el sector estatal, hay un mayor porcentaje de alumnos que están por debajo del nivel básico (17,1 %) a comparación del sector privado (11,1 %). Esta diferencia es mayor si se toman en cuenta los resultados de los desempeños en el área de Matemática, en la cual se observa que, en el sector estatal, el 40,3 % de los estudiantes poseen un desempeño por debajo del Nivel Básico, mientras que este porcentaje baja a 13,3 % en el sector privado. (Fuente: APRENDER 2016. Informe de Resultados Córdoba. Ministerio de Educación y Deportes).

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelica/amelica/journal/582/5825369008/5825369008.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA  
Ciencia Abierta para el Bien Común

Ana Belén Hwang

Procesos de (re)definición curricular entre la obligatoriedad y la inclusión. El caso del ciclo básico de la escuela secundaria cordobesa (2009–2018)

**Curricular (re)definition processes between compulsory education and inclusion. The case of the Basic Cycle of the Secondary School in Córdoba (2009–2018)**

*Itinerarios educativos*

vol. 22, núm. 1, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

[revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar](mailto:revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar)

**ISSN:** 1850-3853

**ISSN-E:** 2362-5554



**CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.**