

LA REFORMA CURRICULAR EN LA SECUNDARIA DE ADULTOS BONAERENSE: CONTINUIDADES Y CAMBIOS EN LA NUEVA PROPUESTA

A REFORMA CURRICULAR NO ENSINO SECUNDÁRIO DE ADULTOS DE BUENOS AIRES: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA NOVA PROPOSTA

Jorge Alberto Amaro

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
amarojor62@gmail.com

Hernando Javier Arbelo Sartoris

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
hernandoarbelo@gmail.com

Resumen

En el contexto de la reforma general de la política curricular de la provincia de Buenos Aires, el Bachillerato de Adultos sufrirá modificaciones en su plan de estudios y régimen de cursadas tras casi veinte años de vigencia del actual programa. Las dos modificaciones más relevantes son, por un lado, un aumento en la prescripción curricular ejercido desde el nivel central y, por otro, una flexibilización considerable en el enmarcamiento pedagógico en cada institución en particular.

Este trabajo busca realizar una primera aproximación a esas dos nuevas dimensiones del diseño curricular de adultos, buscando continuidades y cambios con el anterior y relacionándolo con el impacto que tuvieron en la provincia diversos programas de terminalidad de estudios cuyos mecanismos, ahora, busca replicar esta reforma curricular. Así mismo, deja planteados algunos interrogantes acerca de los efectos que tendrá su próxima implantación en las escuelas de la Provincia.

Palabras claves: Secundaria, Currículum, Enmarcamiento, Prescripción, Flexibilización.

Resumo

No contexto da reforma geral da política curricular da província de Buenos Aires, o Bacharelado de Adultos sofreu modificações em seu plano de estudos e regime de disciplinas cursadas depois de quase vinte anos de vigência do atual programa. As duas modificações mais relevantes são, por um lado, o aumento na prescrição curricular exercido desde o nível central e, por outro, a flexibilização considerável na concepção pedagógica de cada instituição.

Este trabalho procura realizar uma primeira aproximação a essas duas novas dimensões do desenho curricular de adultos, procurando continuidades e mudanças com o anterior e relacionando com o impacto que tiveram na província diversos programas de conclusão de estudos cujos mecanismos, agora, procura replicar esta reforma curricular. Assim mesmo, deixam propostos alguns interrogantes a respeito dos efeitos que terá sua próxima implantação nas escolas da Província.

Palavras chaves: Secundário, Currículum, Concepção pedagógica, Prescrição,; Flexibilização.

1. Introducción

El proceso de reforma curricular del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires que se inició entre 2006 y 2007 con la sanción de las leyes de Educación Nacional 26.206 y Provincial 13.688ⁱ se dispone a incluir, en el transcurso de los próximos años, también a la Educación de Jóvenes y Adultos, cuyo diseño curricular vigente no ha sufrido modificaciones en las últimas dos décadas.ⁱⁱ En el momento de escribirse estas líneas la Dirección de Cultura y Educación (DGCyE)ⁱⁱⁱ está sometiendo a conocimiento, consulta y discusión entre docentes, directores e inspectores del nivel las líneas generales de una nueva propuesta curricular^{iv} que pretende adecuarse en los próximos años a las leyes vigentes.^v

La intención de este trabajo es realizar un primer abordaje analítico de la Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos que nos permita elaborar algunas conclusiones y dejar planteados ciertos interrogantes que contribuyan al debate sobre la misma que se está llevando a cabo previo a su implementación y que debería contar, a lo largo de este año, con documentos oficiales más específicos.^{vi}

Para ello nos proponemos, primero, especificar algunas dimensiones de análisis y el contexto en que se realiza la reforma para, luego, proceder a una comparación entre el

currículum vigente y el que se busca aplicar marcando aquellos aspectos que consideramos representan una continuidad, principalmente los referidos a la prescripción en el diseño de materias y contenidos, y los vinculados con las prácticas pedagógicas, que podrían estar marcando un cambio respecto a ciertas formas tradicionales de concebirlas.

2. Sistema educativo, currículum y procesos de reforma: dimensiones de análisis

La creación y expansión de los sistemas educativos modernos fue un proceso que comenzó en Europa a fines del siglo XVIII y se desarrolló con mayor fuerza durante el siglo siguiente, aunque sus alcances y efectos variaron según los países (VIÑAO FRAGO, 2002). La consolidación de un sistema que buscaba transmitir conocimientos y a la vez instruir ubicando a los individuos en instituciones jerarquizadas puede ser vista, por un lado, como la reacción de los Estados frente al incremento sostenido de poblaciones teóricamente peligrosas para los sectores dominantes que requerían algún tipo de control (BAUMAN, 2005) pero también el aprendizaje de ciertas normas de conducta apropiadas para la vida civilizada (ELIAS, 1993).

En sociedades capitalistas, donde la movilidad social, la vida urbana y las relaciones impersonales del mercado diluían los vínculos más personales y rígidos de las sociedades rurales tradicionales (BAUMAN, 1999), se genera una nueva división del trabajo que disocia producción y reproducción material y simbólica y a la vez:

crea un conjunto de sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en el que se vive sobre los cuales un sujeto común y corriente no tiene mayor conocimiento y que el estado de las cosas obliga a establecer como fiables y que actúan como mediadores (GIDDENS, 1993, p. 37).

La educación se convirtió en uno de esos “sistemas expertos” (GIDDENS, 1993), encargada en este caso de “clasificar y seleccionar los conocimientos y destrezas que serán transformados en textos adecuados para la reproducción” (LUNDGREN, 1992, p. 17-18).

En la Modernidad, en suma, la educación se convierte en un dispositivo más, junto con fábricas, cárceles y hospitales, destinado a fijar institucionalmente a la población, en este caso en las etapas iniciales de su vida, para individualizarla e instruir la en aquellos conocimientos, destrezas y conductas consideradas “normales” a través de un conjunto de instrumentos

disciplinadores (FOUCAULT, 2002), si bien la naturaleza de esos mecanismos y su efectividad han sido relativizados y cuestionados a partir de las transformaciones económicas, sociales y culturales experimentadas por esas mismas sociedades en el último tercio del siglo XX (Bauman, 2001 y 2012; Sibila, 2010).

El desarrollo del currículum acompañó el surgimiento, consolidación y expansión de los sistemas educativos y se convirtió en uno de los elementos fundamentales para su regulación, reflejando con sus cambios las reformas de aquel (GOODSON, 1995; LUNDGREN, 1992; VIÑAO FRAGO, 2002). En líneas generales, un currículum puede conceptualizarse como:

Un curso o plan de aprendizaje que se desarrolla simultáneamente en varios niveles, que van desde el Estado hasta el individuo pasando por las instituciones educativas y el aula, y que por ende, tiene una dimensión *intencional*, formada por la filosofía básica que subyace al currículum especificada en documentos y materiales, otra *implementada*, donde el currículum se interpreta y aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y finalmente una *obtenida*, representada por las precepciones de los estudiantes y los resultados conseguidos (ACKER, 2003, p. 2-4).^{vii}

Especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la consolidación y auge de los estados de bienestar y la búsqueda de lograr no sólo el acceso masivo, sino también universal e igualitario al nivel medio de los sistemas educativos (VIÑAO FRAGO, 2002), y los procesos de reforma curricular que fueron su consecuencia (GOODSON, 1995), estas múltiples dimensiones del currículum comenzaron a ser debatidas y reformuladas desde diversas corrientes y enfoques. El aspecto intencional, por ejemplo, fue abordado bien desde la necesidad de adaptar los conocimientos a los estadios de comprensión que desarrolla el alumno entre su niñez y adolescencia (EGAN, 2000), readaptando el ideal liberal de la educación, que la ve como un proceso basado en la consecución del conocimiento fundamentado en su naturaleza y significación, a criterios de validación pública propios de una sociedad de masas democrática (HIRST, 1977) o aceptando que cualquier propuesta de educación liberadora debe desarrollarse y adaptarse a un contexto institucional que la obstaculiza (ROGERS y FREIBERG, 1996).

En la dimensión de la implementación y la obtención de resultados, por otra parte, a una concepción racional-instrumentalista del currículum, centrada en medios y fines (TYLER, 1973) se opuso un movimiento de reconceptualización didáctica que rescata la modalidad

práctica porque “promueve una acción recíproca entre fines y medios, problemas, datos y soluciones. El método deliberativo encara los fines y los medios como si se determinaran mutuamente y rechaza, de este modo, un rasgo básico de la racionalidad instrumental, que es el tratamiento por separado de medios y fines” (FELDMAN, 1999, p. 55). El movimiento iba desde concebir al currículum como un “modelo de proceso” (Stenhouse, 1984) centrado en el aprendizaje, que selecciona contenidos de las disciplinas del conocimiento en base a métodos de investigación y descubrimiento conducidos por un docente que se ve asimismo como un recurso más dentro del aula, hasta la conciliación de esa modalidad práctica con aquellos aspectos útiles de la teoría (SCHWAB, 1974).

Este movimiento se inserta en un contexto de desclasificación y desestructuración del conocimiento y el poder (BAUMAN, 1999; GIDDENS, 1993) que un enfoque (BERNSTEIN, 1988) asoció a una tendencia en el campo curricular hacia formas de clasificación del conocimiento y enmarcamiento de la práctica pedagógica más flexibles e integradas.^{viii} También desde esta perspectiva (BERNSTEIN, 1997) un método para analizar los procesos de reforma curricular consiste en verlos como un espacio de disputa central y local entre grupos políticos y económicos por imponer identidades pedagógicas, que buscan estabilizar los trastornos producidos por los cambios tecnológicos y socioculturales de un capitalismo en reorganización (SENNET, 2006), sea privilegiando el pasado (retrospectivas), tomando de él aquellos aspectos que contribuyen a un compromiso con el cambio (prospectivas), instrumentando criterios de competitividad (de mercado) o apuntando a un pensar autónomo, flexible y cooperativo (terapéuticas) que debe dialogar con una idéntica tipología de identidades surgidas por fuera del Estado (emergentes).

En síntesis, los procesos de reforma del currículum en sus dimensiones de intencionalidad, implementación y consecución de logros pueden analizarse atendiendo a las variaciones en las formas de clasificación, de organización del conocimiento, y su enmarcamiento, las maneras en que se lo transmite, teniendo en cuenta que su finalidad es imponer institucionalmente una identidad pedagógica consensuada previamente en espacios externos a la escuela^{ix} reconociendo, a la vez, que la misma debe interactuar con aquellas identidades que se construyen por fuera del sistema educativo.

3. La Educación de Adultos en los ámbitos nacional y provincial

En Argentina el desarrollo, crecimiento y consolidación del sistema educativo obedeció a las mismas motivaciones que en Europa, aunque el proceso sólo se inició a finales del siglo XIX. Más allá de las diferencias, y tensiones, entre los niveles nacional y provincial, en todos los casos los tres planos o dimensiones del currículum (propósitos formativos, clasificación y organización del conocimiento y contenidos) en la escuela primaria argentina se mantuvieron estables, pese a la tensión entre el carácter común de la escuela y una pauta organizativa altamente clasificada, por más de ochenta años, superando incluso los cuestionamientos provenientes del escolanovismo, y sólo comenzaron a reformularse tímidamente a finales de los 60 y, finalmente, de forma abierta y amplia con el regreso de la democracia, cuando además de la pérdida del énfasis nacionalista y la división de género, se avanzó contra la tradición centralista mediante la flexibilización de la prescripción curricular (PALAMIDESSI, 2006).

La Ley Federal de Educación de los años noventa se presentó como una propuesta que, sin dejar de reconocer el papel rector del Estado Nacional en la política educativa a través de los Contenidos Básicos Comunes, atenuó la tradición centralista vigente por más de un siglo al otorgar a las instituciones provinciales, a través de sus proyectos y equipos de trabajo, mayores grados de libertad y decisión en la determinación y secuenciación de contenidos y sus métodos de enseñanza (GVIRTZ y PALAMIDESSI, 2000).

La educación de adultos acompañó esas oscilaciones de la política educativa nacional. Contemplada desde los orígenes del sistema educativo argentino, pero consolidada orgánica y discursivamente tan sólo a mediados del siglo XX, pasó durante la restauración democrática por un período de alejamiento y retorno del estado nacional en materia de dirección de políticas generales.^x

En la Provincia de Buenos Aires el proceso fue aún más tardío. La modalidad sólo tuvo autonomía a principios de los años setenta y una legislación propia para el nivel secundario veinte años después, cuando con la transferencia de servicios educativos desde el ámbito nacional se buscó dar coherencia a una multiplicidad de ofertas públicas y privadas (IOVANOVICH, 2002). El currículum resultante es el que la nueva propuesta busca reformar.

4. La nueva propuesta curricular: continuidades y cambios

Un primer abordaje a la Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires refleja que, más allá de la oscilación entre descentralización y centralización estatal en materia de prescripción curricular que existió de la Ley Federal de Educación a la nueva ley (GVIRTZ y PALAMIDESSI, 2000), se mantiene la concepción del currículum como “un terreno donde el Estado ejerce una intervención vigilante” (*ibidem*, 66).

Este hecho es visible en la desaparición en la nueva propuesta del campo de Formación Especializada. En el nuevo diseño se produce el “relevamiento de materias de la Formación Especializada que actualmente son de definición institucional: la carga horaria de las materias de definición institucional será redefinida conforme a la normativa vigente incorporándose a las cajas curriculares que se propongan desde el nivel central.” (DGCyE, 2013, p. 45-46).

También lo es por su intención de continuar unificando una oferta educativa que aún considera demasiado amplia y dispersa pese a anteriores procesos de simplificación (Iovanovich, 2002). En la nueva propuesta:

los Diseños Curriculares serán comunes para los Bachilleratos de Adultos, CENS,^{xi} BAOT^{xii} o demás opciones, dependientes de todas las Direcciones que cuenten con ofertas para la Educación Secundaria de jóvenes y adultos en la provincia. Esta decisión se vincula con la intención de dar coherencia a la formación de adultos, partiendo de una Propuesta Curricular unificada que facilite la movilidad de las personas, independientemente de la dependencia administrativa de las instituciones en las que cursen” (*ibidem*: 40).^{xiii}

Asimismo, se profundiza la intención de crear una identidad pedagógica fundada en la noción de la ciudadanía como un conjunto de derechos y obligaciones y la formación en y para el trabajo en el marco de una sociedad democrática y pluralista. Esa cuestión es visible en la incorporación, en el campo de la formación general y en las orientaciones, de materias específicas^{xiv} y la reconversión del campo de Formación Especializada en el “Campo de la Formación para el Trabajo y los Estudios Superiores”, además de incluir opcionalmente una articulación con Formación Profesional (*ibidem*: 48).

Finalmente, la cuestión de la obligatoriedad de los estudios secundarios también está presente. Si bien la nueva propuesta no hace, aún, mención sobre ella, la concepción del nivel como un espacio en el que transitan mayoritariamente jóvenes de entre 18 y 25 años, relegando el perfil más tradicional de adultos que superaban los 40 años^{xv} que la escuela

Secundaria común no pudo retener por diversas causas apuntaría a instalar en el nivel los mismos criterios de inclusión, permanencia y terminalidad cuya implementación está relacionada con los cambios que analizaremos a continuación y que apuntan a “una organización flexible que posibilite el acceso, permanencia y terminalidad” (*ibidem*, 45).

Los persistentes problemas de elevado ausentismo y abandono que muestra la modalidad se deberían a que el actual diseño curricular fue pensado para un perfil de alumno que ya no se condice con el que concurre a los establecimientos, creando una serie de tensiones y obstáculos vinculados directamente con su forma de concebir la cursada de materias y los mecanismos de evaluación.

Entre otros, la propuesta considera “la exigencia de cursada, asistencia y cargas horarias difíciles de mantener para quienes trabajan o tienen obligaciones familiares; cantidad excesiva de materias simultáneas y una modalidad de enseñanza que replica el modelo de la secundaria común y no atiende a las características de la población destinataria” (*ibid.*, 45).

El cambio en estas modalidades consistiría en instalar dentro de un nivel formal mecanismos que ya fueron implementados en programas educativos realizados por fuera de la institución^{xvi} y consistirían, en líneas generales, en la disminución progresiva de la presencialidad,^{xvii} una menor cantidad de materias simultáneas y la multiplicación de formatos para ellas:

Las materias dejarán de ser anuales para pasar a ser cuatrimestrales o trimestrales, reduciendo así el número de objetos de estudio para generar mayor atención a la vez que genera confianza en las propias posibilidades del alumno de aprobar materias [...]. Cada materia estará compuesta por horas de contacto docente-alumno y horas de trabajo autónomo del estudiante [...]. Las materias tendrán, de acuerdo a su propio carácter, diversos formatos organizacionales como talleres, seminarios, ateneos o laboratorios. Esto favorece la posibilidad de que los jóvenes y adultos tomen contacto con formas de estudio más propias de su edad y sus prácticas que las tradicionales clases magistrales (*ibid.*, p. 45-46).

Sin embargo, mientras que en cuestión de prescripción de materias y contenidos la propuesta refuerza la centralidad del Estado, en la aplicación de estas nuevas modalidades de cursado cada institución cobra una gran autonomía al decidir el cómo y el cuándo pasará de un formato anualizado y presencial a otro cuatrimestralizado, o trimestralizado, semipresencial y con relativa flexibilidad en las prácticas pedagógicas dentro del aula:

En un principio, las materias de los tres campos de formación se presentan con formato anual. Cada institución luego, según sus condiciones y en pos de disminuir progresivamente las cursadas presenciales, debería implementar alguna de estas opciones: cuatrimestralizar progresivamente duplicando la carga horaria; mantener la cursada anual con bloques de contenidos que se acrediten cuatrimestralmente o trimestralizar aquellas materias que pertenecen a un mismo campo de conocimiento, de modo que un mismo docente pueda dar tres por año y permita que cada alumno curse las materias que le resulten posibles de acuerdo a su realidad (*ibidem*, p. 49).

Por ende, la implementación de la propuesta en el transcurso de los próximos años podría mostrar un escenario variopinto y tensionado marcado por un diseño curricular más prescriptivo que, sin embargo, será apropiado de manera dispar por cerca de un millar de instituciones que existen actualmente en el territorio bonaerense (*ibidem*, p. 44) que ya no dispondrán, además, de aquellos espacios de diseño institucional que poseían en el anterior diseño para adaptarse a los nuevos requerimientos.

5. Algunas conclusiones e interrogantes para el debate

La reforma curricular de la Escuela Secundaria de adultos bonaerense que se desarrollará en los próximos años estaría conduciendo a la implementación de un currículum que, en su dimensión intencional, mantendría una clasificación del conocimiento educativo relativamente rígida y jerárquica al reforzar la separación entre disciplinas y eliminar aquellos espacios, como el de Formación Especializada, donde la misma tenía más posibilidades de atenuarse (Bernstein, 1988).

Por otra parte, sin embargo, en la dimensión de su implementación el futuro currículum estaría exhibiendo algún grado de flexibilización en el enmarcamiento de dicho conocimiento educativo, reflejado en la intención de modificar sustancialmente el formato de las materias y la metodología para dictarlas. Mientras el qué se enseña se vuelve más rígido, el cómo, cuándo y dónde se lo enseña parecería dirigirse hacia una flexibilización notoria.

Sólo cuando la propuesta tenga algún tiempo de implementada podremos atender a la dimensión obtenida, es decir, las formas en que la misma fue percibida y apropiada por el personal directivo, docente y los alumnos del nivel. Aunque, teniendo en cuenta el alto grado de autonomía que cada escuela tendrá para implementarla, podríamos adelantar que esta dimensión tendrá un grado de disparidad importante entre las diversas orientaciones del nuevo

currículum, las distintas franjas etarias de la población estudiantil y las múltiples regiones socioeconómicas en que está dividida la provincia de Buenos Aires.

Quizá la nueva propuesta, una vez implementada, permita el avance, al menos en los niveles de implementación y consecución del currículum, de modalidades prácticas como las analizadas en un apartado anterior^{xviii} que se oponen a una concepción técnico-instrumental y revalorizan la investigación y el rol del docente como facilitador del aprendizaje (FELDMAN, 1999; ROGERS y FREIBERG, 1996, STENHOUSE, 1984 y SCHWAB, 1974).

¿Qué motivos conducen a la elaboración de esta reforma? ¿Por qué programas educativos externos y temporales interpelan exitosamente el nivel de Educación de Adultos y conducen a replantear su currículum en todas sus dimensiones?

Por un lado, es evidente la intención del Estado de recuperar presencia, a través de un aumento de la prescripción curricular, de su capacidad de moldear identidades a través del sistema educativo al mismo tiempo que le quita a lo local esa facultad (Bernstein, 1997). En una Escuela Secundaria que, en la última década, se ha reconfigurado definitivamente como un nivel de masas que replica las características de la Educación Primaria (VIÑAO FRAGO, 2002), y donde se ha instalado con fuerza la concepción de “educación a lo largo de la vida” una franja de población mayor entra en aquel campo de acción del Estado que busca excluir, silenciar, omitir aquellas prácticas que no han sido normalizadas por él, como antes lo hiciera en la Escuela Primaria (PALAMIDESSI, 2006).

Por otra parte, el número nada insignificante de egresados de dicho programa^{xix} demuestra que, con otras modalidades de cursada más flexibles, es posible llegar a sectores de la población que, en su interés por acceder a la educación, antes habían estado marginados o habían optado por experiencias no formales alternativas con escaso o nulo control estatal y más cercanas a la acción de movimientos sociales muchas veces opuesta a ella (AMPUDIA, 2010).

El interés por implementar cuestiones como la semipresencialidad o la cuatrimestralización de materias podría significar que algunas de estas metodologías, antes aplicadas en experiencias no formales e incluso refractarias de la educación estatal, podrían resultar útiles para el Estado en una franja de la población que debe compartir el tiempo dedicado al estudio con aquel insumido en el trabajo o la familia. Podría tratarse de un nuevo proceso donde el Estado institucionaliza y sistematiza un conjunto de prácticas anteriormente dispersas y contradictorias entre sí (VIÑAO FRAGO, 2002).

Pero también podría tratarse de un reconocimiento de que, en la búsqueda de reforzar una identidad pedagógica centrada y prospectiva (BERNSTEIN, 1997), el Estado no puede optar meramente por excluir aquellas identidades que se forman en la sociedad civil y que, producto de los cambios sociales, económicos y culturales que experimentó en las últimas dos décadas en el país, conciben a la educación de la misma forma que al mundo del trabajo: mucho más flexible, fluida, inestable y precaria.

Finalmente, si los agentes y agencias vinculados con la construcción del currículum en la arena política y estatal han privilegiado, también en los últimos veinte años, la intención de moldear una identidad fundada en la construcción de ciudadanía y la formación para el trabajo, con énfasis en aquellas tareas donde el mismo es autónomo, es necesario un diseño curricular que resalte esos aspectos en asignaturas y orientaciones.

Inclusión, permanencia y terminalidad se han convertido en los paradigmas que sostienen un modelo de Educación Secundaria de masas en Argentina y la Provincia de Buenos Aires. La implementación de esta nueva propuesta curricular en la Secundaria de Adultos deja abierto al análisis futuro acerca de sus resultados y hasta qué punto esa modalidad podrá incluirse en estos nuevos paradigmas.

Referencias

ACKER, JAMES. Curriculum perspectives: an introduction. En: VAN DEN AKKER, J.; W.KUIPER & U. HAMEYER (eds.) **Curriculum landscape and trends**. Dordrecht, Kluwer Academic Pres, 2003.

AMPUDIA, Marina. Movimientos sociales, Sujetos y Territorios de la Educación Popular en la Argentina de la década del 2000. En ELISALDE, R; NARDULLI, J. P. Y CALVAGNO, J. **Trabajadores y Educación. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales**. Buenos Aires: Buenos Libros, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. Educar al pueblo. En: BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2005, p. 101-118.

_____. **Sobre la educación en el mundo líquido**. Barcelona: Paidós, 2012.

_____. **La Sociedad individualizada**. Madrid, Cátedr: 2001.

_____. **Modernidad líquida**. Buenos Aires: FCE, 1999.

BERNSTEIN, Basil. Acerca de la clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo. En: BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control II**. Madrid: Akal, 1988.

_____. Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas. **CIDE**, Doc. N° 13, Santiago de Chile, 1997.

COX, Cristian. Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 14 (1), jan/jun 1989, p. 55-69.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: **Resolución 6321**. La Plata, 1995.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: **Resolución 1121**. La Plata, 2002.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: **Resolución 737**. La Plata, 2007.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: **Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo**. La Plata, 2007.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Documento base para la discusión y consulta. **Jornada Institucional 12 de noviembre de 2013. Dispositivo de Trabajo**. La Plata, 2013, p. 40-54.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Jornadas institucionales febrero 2014. Dispositivo de trabajo**. La Plata, 2014, p. 55-61 y 96-101.

ELIAS, Norbert. **El proceso de la civilización**. Buenos Aires: FCE, 1993.

EGAN, Kieran. **Mentes educadas**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

FELDMAN, Daniel. **Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza**. Buenos Aires: AIQUE, 1999.

FOUCAULT, Michele. **Vigilar y castigar**. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza, 1993.

GOODSON, Ivor. **Historia del currículum**. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares Corredor, 1995.

_____. Procesos socio-históricos del cambio curricular. En: BENAVIDES, A. y BRASLAVSKY, C. **El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa**. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires: Granica, 2006.

GVIRTZ, Silvia; PALAMIDESSI, Mariano. **El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza**. Buenos Aires: AIQUE, 2000.

HIRST, Paul. La educación liberal y la naturaleza del conocimiento. En: PETERS, R. S. **Filosofía de la educación**. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

IOVANOVICH, Marta. **Reseña de la evolución de la Educación de Jóvenes y Adultos Bonaerense con especial referencia al Nivel Medio de Enseñanza**. Buenos Aires, Mimeo, 2002.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN 24.195. Buenos Aires, Ediciones del País, 1994.

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN 26.206. Buenos Aires, Ediciones del País, 2011.

LEY DE EDUCACIÓN 11.612 DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Buenos Aires, Ediciones del País, 1996.

LEY DE EDUCACIÓN 13.688 DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Buenos Aires, Ediciones del País, 2011.

PALAMIDESSI, Mariano. El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En TERIGI F. **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires: OSDE, 2006, p. 131-155.

ROGERS, Carl; FREIBERG, Jerome. **Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta**. Barcelona-Buenos Aires: Paidós, 1996.

SCHWAB, Joseph. **Un lenguaje práctico para la planificación del currículo**. Buenos Aires: El Ateneo, 1974.

SENNET, Richard. **La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Buenos Aires: Anagrama, 2006.

SIBILA, Paula. ¿Es posible una escuela post-disciplinaria? (¿Y sería deseable?). En: PEIRONE, F. **La escuela alterada: aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno**. Córdoba: Salida al Mar, 2010, p. 163-193.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículo**. Madrid: Morata, 1984.

TYLER, Raph. **Principios básicos del curriculum**. Buenos Aires: Troquel, 1973.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Morata, 2002.

Notas

ⁱ Ambas leyes derogaron, respectivamente, a la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993 y a la Ley Provincial de Educación 11.612 de 1995. Dos modificaciones relevantes, vinculadas con el desarrollo de este trabajo, son el aumento del centralismo estatal en materia de definición de contenidos curriculares, a la par que se produce una mayor flexibilidad a nivel institucional de las prácticas pedagógicas, y la obligatoriedad de la totalidad del trayecto por la Educación Secundaria, que busca cumplirse a partir de la aplicación de tres preceptos: inclusión, permanencia y terminalidad de los estudios.

ⁱⁱ El diseño curricular de la educación de adultos bonaerense se basa en las Resoluciones 6321 de 1995 y 1121 de 2002, cuyos lineamientos corresponden a la derogada ley 11.612. Ese documento curricular establece una duración de tres años para el Bachillerato de Adultos y cinco orientaciones: Economía y Gestión, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Salud y Ambiente, Producción de Bienes y Servicios y Tecnología. Dentro de cada orientación las materias se dividen en tres campos presentes en todo el trayecto: Formación General, Formación Orientada y Formación Especializada. Este último se compone de un conjunto de materias cuyos contenidos son definidos por cada establecimiento educativo de acuerdo a su proyecto institucional.

ⁱⁱⁱ Organismo con rango ministerial responsable de la política educativa en la provincia de Buenos Aires. En adelante nos referiremos a él por sus siglas.

^{iv} DGCyE: “Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Documento base para la discusión y consulta.” En *Jornada Institucional 12 de noviembre de 2013. Dispositivo de Trabajo*. La Plata, 2013, p. 40-54. Al momento de realizarse este trabajo, la circulación de la propuesta ha estado restringida al ámbito de los establecimientos educativos. No se han producido, aún, discusiones sobre la misma en otros espacios vinculados con la educación de adultos como las organizaciones sindicales o empresariales, aunque especialmente estas últimas tendrían una mayor injerencia en el nuevo diseño curricular. El carácter pristino de esta reforma se refleja en los varios nombres que la propuesta utiliza simultáneamente para referirse a ella. Así, se habla al mismo tiempo de una “Propuesta Curricular y Organizativa Unificada para la Educación Secundaria de Adultos” (p.45) y de una “Estructura Curricular Diferenciada de la Escuela Secundaria Común, con Formato Organizacional más flexible” (p.47). Por ello, en el transcurso de este trabajo nos referiremos a ella simplemente como la nueva propuesta.

^v Aún no se establecieron fechas concretas para la implementación de la reforma, aunque otro documento curricular de reciente aparición propone que los establecimientos analicen el “grado de viabilidad en la institución para implementar en 2015 las propuestas que trae la transformación organizativa y curricular.” Ver DGCyE: *Jornadas institucionales febrero 2014. Dispositivo de trabajo*. La Plata, 2014, p. 57.

^{vi} Nos referimos, puntualmente, a los diseños curriculares tanto de las materias que perviven en la nueva propuesta, como Matemática, Prácticas del Lenguaje o Historia como a los de aquellas que representan bien una renovación de viejas materias, especialmente las del campo de las Ciencias Naturales, o una novedad como es el caso de las de formación ciudadana. Sus líneas generales, en cualquier caso, deberían someterse al marco general elaborado por la provincia. Ver DGCYE: *Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*. La Plata, 2007.

^{vii} Las itálicas son nuestras.

^{viii} Para Bernstein las instituciones de enseñanza se constituyen a partir de **códigos educativos** donde el **currículum**, la **pedagogía** y la **evaluación** actúan como sistemas de mensajes que validan, transmiten y realizan el conocimiento formal. Hay una diferencia entre **códigos agregados** e **integrados**. Los primeros se basan en una **clasificación** (separación entre distintas categorías del conocimiento) y un **enmarcamiento** (límites impuestos a la forma de enseñar y aprender) rígidos, jerárquicos y previsibles. Los segundos, en cambio, apuntan a la flexibilidad, imprevisibilidad y cooperación. Los procesos de cambio curricular pueden entenderse como

cambios en los principios sociales que configuran la clasificación y el enmarcamiento del conocimiento educativo.

^{ix} Consensuando categorías conceptuales de Bordieu y Bernstein, un modelo general de análisis de las estructuras y procesos implicados en la reproducción, variación y cambio cultural de un orden a través de la escuela considera, en un primer nivel, las relaciones potencialmente conflictivas entre y dentro de diversos campos (material, simbólico, estatal-político) que configuran aquellos principios dominantes que, en un segundo nivel, el sistema educativo reproducirá recontextualizando, mediante políticas educativas también tensionantes, el conocimiento oficial en pedagógico, que luego, en una última instancia, se transmitirá clasificado en categorías y enmarcado en procesos de enseñanza-aprendizaje que se muestran estructuralmente dominantes o débiles en función de sus grados de rigidez o flexibilidad. Véase COX, C.: “Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile”, en *Educação e Realidade*, 14 (1), Porto Alegre, jan/jun 1989, p.55-69.

^x La Ley Federal de Educación colocó a la educación de adultos dentro de los “regímenes especiales”. La nueva Ley la define como un nivel específico bajo la denominación de Educación de Jóvenes y Adultos. Véase Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/de-Jovenes-y-Adultos>

^{xi} Centros de Educación Normal Secundaria. Son establecimientos originalmente nacionales, coordinados por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), que fueron transferidos a la Provincia a principios de los años noventa. La reforma curricular de 1995 los colocó bajo la órbita de la Resolución 6321.

^{xii} Bachillerato de Adultos con Orientación Tecnológica. La educación secundaria de adultos en la Provincia de Buenos Aires aún no goza del mismo grado de autonomía que otros niveles de su sistema educativo, si bien esta propuesta parecería apuntar a ese objetivo. En la actualidad las distintas direcciones se reparten el control de la modalidad. Así, los bachilleratos de adultos corresponden a la Dirección Provincial de Educación Secundaria, los CENS a la Dirección de Adultos y los BAOT a la Dirección de Educación Técnico-Profesional.

^{xiii} La nueva propuesta, además, reduce el número de orientaciones de cinco a tres: Economía y Gestión, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Desaparecen Bienes y Servicios y Tecnología.

^{xiv} Es el caso de **Ciudadanía** en la formación general y los de, por citar algunos ejemplos, **Política y Ciudadanía** en Ciencias Sociales y **Educación Sanitaria y Ciudadanía** en Ciencias Naturales.

^{xv} “En su gran mayoría los sujetos de la educación secundaria de adultos en la Provincia de Buenos Aires no exceden los 35 años (82,7 por ciento), concentrándose un alto porcentaje entre los jóvenes de 18 a 25 años (59,5 por ciento). Muchos de ellos han transitado por algún tramo de la escuela secundaria y no son pocos los casos donde esta escolaridad interrumpida está asociada a formatos escolares rígidos que dificultan la continuidad de quienes deben distribuir su tiempo entre la escuela y estas otras responsabilidades, interpretando a veces esta situación como una historia de fracaso” (*ibidem*, 43).

^{xvi} Desde el año 2010 la provincia viene implementando una propuesta nacional llamada Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) con el nombre de Plan de Finalización de Estudios Obligatorios. La misma consiste en adaptar los contenidos de la Resolución 6321 del nivel de adultos a mecanismos de cursada y evaluación más flexibles y en espacios no formales (sindicatos, organizaciones sociales barriales políticas y religiosas, universidades, etcétera). Si bien se mantiene la duración de tres años, la asistencia se reduce a dos días semanales y las materias pasan a ser cuatrimestrales. Los efectos de este programa sobre la escuela de adultos formal fueron atendidos por la nueva propuesta: “Se ha podido comprobar, asimismo, el impacto positivo que los planes de terminalidad están teniendo en la provincia, sus potencialidades y limitaciones. Dichos planes han interpelado fuertemente al sistema educativo, en tanto han puesto en evidencia que las personas desean, por diversos motivos, terminar su escolaridad secundaria y están dispuestas a hacer los esfuerzos necesarios si se les

plantea un recorrido educativo con alternativas, en particular en lo referido a los horarios, pero también a las prácticas que se desarrollan en los espacios educativos” (*ibidem*, 42).

^{xvii} La idea de semipresencialidad no es una novedad en la secundaria de adultos bonaerense. Ya en 2007 se hizo un primer intento de introducirla, flexibilizando contenidos curriculares y régimen de asistencia y promoción de materias, aunque en aquel momento se la pensó para un universo de alumnos acotado a casos especiales y su implementación fue limitada. Ver DGCyE: *Resolución 737/07*. La Plata, 2007. Las líneas generales de dicha resolución, sin embargo, fueron uno de los fundamentos normativos del Plan FinEs 2.

^{xviii} Véase p. 4.

^{xix} Entre 2010 y 2013 través del Plan FinEs obtuvieron su título secundario unos 30.000 adultos de todo el país. Véase www.fines2.com.ar/index.php/notas/35-textos-de-interes/188-desarrollo-social-entregara-diplomas-a-27-mil-cooperativistas-que-finalizaron-sus-estudios.

Sobre os autores

Jorge Alberto Amaro: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Hernando Javier Arbelo Sartoris. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.