

El enfoque de los diseños curriculares de la educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires a lo largo de las décadas

(The focus of the curricular designs of the secondary education of youth and adults in the province of Buenos Aires throughout the decades)

Julián Olivares*

Resumen

El artículo se propone responder si, al igual que ha ocurrido por lo común con el resto de la educación media a nivel mundial, la expansión de la secundaria para jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires durante las últimas décadas ha ido de la mano de la creación de propuestas de escolarización con un perfil generalista (enfocadas en la transmisión de saberes universales). En este sentido, aunque la modalidad ha tenido un notable crecimiento en la historia reciente, sus planes de estudio no han sido investigados en profundidad, dejando pendiente la interrogante sobre el enfoque que los ha caracterizado. Buscando contestar a esta pregunta, desde una metodología cuantitativa se analizan los distintos diseños curriculares de las principales ofertas del secundario de jóvenes y adultos que se fueron creando desde la década de 1970 hasta la década del 2010 en la provincia de Buenos Aires (jurisdicción en la que estas han tenido mayor desarrollo). La conclusión a la que se arriba es que en esa provincia los diseños curriculares de la secundaria de jóvenes y adultos también se han centrado en una formación generalista, por encima de otra de tipo particularista-profesional.

Recibido el 20/06/22
Aceptado el 24/11/22

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento - Juan María Gutiérrez 1150 - CP 1613 - Los Polvorines - Provincia de Buenos Aires - Argentina.
Correo Electrónico: olivares.julian.90@gmail.com
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2141-7238>

Palabras Clave: Diseño curricular, Educación de jóvenes y adultos, Educación secundaria, Enfoque de los perfiles curriculares, Saber.

Abstract

The article proposes to answer whether, as has usually happened with the rest of secondary education worldwide, the expansion of secondary education for youth and adults in the province of Buenos Aires during the last decades has gone hand in hand with the creation of schooling proposals with a generalist profile (focused on the transmission of universal knowledge). In this sense, although the modality has had a remarkable growth in recent history, its study plans have not been investigated in depth, leaving the question pending about the focus that has characterized them. Seeking to answer this question, from a quantitative methodology the different curricular designs of the main offers of secondary education for young people and adults that were created from the 1970s to the 2010s in the province of Buenos Aires (jurisdiction in which these have had greater development) are analyzed. The conclusion reached is that in that province the curricular designs of the secondary school for youth and adults have also focused on a general education, above another of a particularist-professional type.

Keywords: Curricular design, Focus of the curricular profiles, Knowledge, Secondary education, Youth and adults education.

Introducción

Desde mediados del siglo XX se ha desarrollado, a nivel mundial, un notorio proceso de masificación de la escuela secundaria. El mismo se evidenció no solo en el crecimiento de la matrícula de alumnos y egresados en todo el planeta, sino también en distintas acciones de los Estados nacionales que tendieron a ampliar el acceso, la permanencia y la finalización dentro del nivel, como también el reingreso de los individuos que lo abandonaron antes de completarlo. Entre ellas puede mencionarse, por su relevancia, la sanción de su obligatoriedad de manera parcial o total (Barro y Lee, 2013; Benavot, 2006; Briseid y Cailloids, 2004). En simultáneo, las reformas educativas que se fueron implementando en los diversos espacios nacionales derivaron en que el secundario se volviera usualmente cada vez más generalista, avanzando en la homogeneización de diseños curriculares centrados en materias abocadas a conocimientos universales, a la vez que disminuyendo las especialidades y trayectos (Acosta, 2011; Kamens y Benavot, 2006; Iñigo, 2020).

En relación con ello, en el caso de Argentina y sobre todo en la provincia de Buenos Aires una de las expresiones más destacadas de este proceso durante las últimas décadas ha sido la notoria expansión del nivel medio dentro de la educación de jóvenes y adultos (en adelante, EDJA), modalidad que ha cobrado un gran peso relativo dentro del sistema educativo nacional (De la Fare, 2013; Finnegan et al., 2021). Al respecto, en años recientes han surgido distintas investigaciones que han ubicado su crecimiento en el escenario de la expansión del secundario y en particular en el marco de la sanción de la obligatoriedad del nivel con la aprobación Ley de Educación Nacional en el año 2006 (Montesinos et al., 2010; Rodríguez, 2008). Al mismo tiempo, otros estudios se han abocado a describir las particularidades de estas ofertas, abarcando aquellos aspectos de sus modelos institucionales que las hacen más accesibles para los estudiantes (Bargas y Cabrera, 2022; Burgos, 2017). No obstante, un aspecto muy poco estudiado ha sido sus diseños curriculares. Esto suscita un problema a ser explorado: ¿los planes de estudio de la secundaria para jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires también tuvieron una impronta generalista en lo que respecta a las materias al igual que tiende a ocurrir a escala mundial?

Considerando esta pregunta, el objetivo de este artículo es observar el enfoque predominante que han tenido los diseños curriculares de la educación secundaria para jóvenes y adultos en en la provincia de Buenos Aires. Con esta finalidad, se analizan los principales planes de estudio aplicados en la provincia de Buenos Aires

(jurisdicción donde la EDJA ha tenido mayor crecimiento) desde sus orígenes en la década de 1970 hasta finales de la segunda década del siglo XXI. La idea principal sostenida es que en dicha provincia los diseños curriculares de la modalidad han estado abocados mayormente a una formación de tipo generalista, lo que se ha expresado en la predominancia de este tipo de áreas/materias por sobre las de corte profesional a lo largo de las décadas.

Consideraciones teóricas y metodológicas

En lo que hace a los conceptos centrales utilizados en este artículo, para comenzar se parte de entender a la educación escolar como uno de los modos en los que en el capitalismo se lleva adelante el proceso de formación de los individuos para su participación del proceso de producción y consumo social (Hirsch y Río, 2015; Iñigo, 2020). En un doble movimiento de homogeneización y diferenciación, los sujetos transitan así por los sistemas educativos incorporando diferentes saberes. En primera medida, toda una serie de conocimientos universales, que no se corresponden con algún trabajo o actividad particular, sino que son necesarios para intervenir en distintas esferas de la vida social. Por ejemplo, la capacidad de lectura, comprensión, interpretación, razonamiento, cálculo, uso de la abstracción, de disciplinarse, de tener una conciencia ciudadana, de trabajar de manera colectiva. En segunda medida, en ciertos circuitos o niveles, otros saberes particulares ligados a ámbitos específicos, como por ejemplo aquellos que implican la realización de trabajos o profesiones, actividades religiosas, etc. (Fernández Enguita, 1985; Hirsch y Río, 2015; Viñao, 2002).

Como puede verse, la noción de conocimientos o saberes se utiliza en este artículo en un sentido que incluye no solo al “saber” en tanto conocimientos de tipo conceptual o teórico, sino también un “saber-hacer” que abarca a las condiciones para llevar a cabo acciones o tareas y un “saber-ser” que se refiere a aptitudes que se deben poseer de acuerdo con ciertos contextos o situaciones problemáticas a resolver (Spinosa, 2006; Stroobants, 1999). Estos conocimientos no son portados naturalmente por los seres humanos. Del mismo modo, ni las familias ni el mercado laboral pueden encargarse de garantizar su difusión. Como respuesta a esa necesidad, el desarrollo de una educación escolar de masas supone la codificación de todo un cúmulo de saberes a ser transmitidos al conjunto de la población, con fuerte peso de soportes escritos, a la par de la creación de todo un conjunto de normas a ser respetadas

por quienes conforman la comunidad educativa (Fernández Enguita, 1985; Viñao, 2002). En síntesis, en el currículum escolar se plasman aquellos conocimientos que los individuos no pueden adquirir en el núcleo familiar ni tampoco en el ejercicio laboral concreto (Young, 2016). De esta manera, su estructuración es expresión de la forma en la que la sociedad misma organiza el conocimiento a ser transmitido en determinado momento histórico (Applebee, 1996; Young, 1998).

En el campo de la teoría educativa, la idea de enfoque curricular ha estado ligada no solo al tipo de contenidos que se incorporan en los planes de estudio, sino también a los supuestos en los que se ampara esa elección. De este modo, diversos autores han dividido los enfoques según las nociones en que se sustentan o los objetivos que persiguen a la hora de constituir los diseños curriculares (Bolaños y Molina Bogantes, 1990; Eisner y Vallance, 1974; Ferrada y Oliva, 2016; Posner, 1998). En este caso, como una primera aproximación a esta cuestión muy poco estudiada para la modalidad, el artículo busca detectar si existe o no una predominancia de materias de tipo general, en sintonía con lo que sucede en el resto del mundo.

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, la investigación se basó en un enfoque cuantitativo. Sobre las fuentes utilizadas, se recurrió a la recopilación y lectura de los planes de estudio de las principales ofertas de la modalidad aplicados en la provincia de Buenos Aires desde la década de 1970 hasta finales de la década de 2010. Esto condujo a la selección de un total de 13 documentos del nivel medio a ser analizados. El examen de los mismos tuvo como finalidad identificar si estos se caracterizaron por tener un mayor peso de áreas/materias generalistas (aquellas que se focalizan en saberes universales) o particularistas (aquellas que se enfocan en saberes laborales/profesionales, religiosos, etc.). La elección de la jurisdicción mencionada se debió a que ha sido la provincia donde más peso ha alcanzado la EDJA dentro del territorio nacional, por lo que resulta más representativa para comprender la situación de la secundaria de jóvenes y adultos en el país.

Los estudios sobre la secundaria de jóvenes y adultos en Argentina en el marco de la masificación del nivel medio

Tal como se dijo con anterioridad, una de las características más destacadas del proceso de masificación del nivel medio en Argentina ha sido el gran crecimiento que ha tenido el secundario para jóvenes y adultos. Sobre esta cuestión, existen diversos estudios que muestran que en el caso argentino la expansión de la secundaria en

la historia reciente fue de la mano de una fuerte deserción y la consolidación de un caudal significativo de la población que no alcanza a terminarla por los carriles tradicionales (Sirvent, 2005; Riquelme et al., 2018). Otros han mostrado que, como respuesta a esta demanda potencial, durante las últimas décadas la EDJA se ha afianzado como un espacio que posibilita el reingreso y finalización de esta para una parte importante de la población. En particular, se señala que la modalidad ha absorbido a un contingente de estudiantes cada vez más jóvenes, alcanzando un peso relativo notorio dentro del total de alumnos del nivel (De la Fare, 2013; Finnegan et al., 2021).

Distintas investigaciones han llamado la atención de la relevancia que ha tenido la aprobación de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 en todo esto. Ello se debe a que la misma extendió la obligatoriedad de la secundaria a toda la población (con independencia de la edad) y devolvió el carácter de modalidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, que durante la década de 1990 con la Ley Federal de Educación había perdido su especificidad y pasado a incorporarse dentro de los denominados Regímenes Educativos Especiales (Montesinos et al., 2010; Rodríguez, 2008). Al mismo tiempo, porque la sanción de la ley constituyó el marco para que se desarrollaran nuevas ofertas educativas con modelos institucionales más accesibles que posibilitaran la inclusión escolar de quienes no completaron la escuela media común (Burgos, 2016; De la Fare, 2013; Donvito y Otero, 2020). En relación con este último punto, diversos autores han abordado las características y problemáticas que surgen de la flexibilización de los formatos escolares dentro de la EDJA en los años recientes, considerando diversas cuestiones como el tipo de cursada, las características de los espacios escolares, la reducción de la caja curricular, las formas de contratación de los docentes (Bargas y Cabrera, 2022; Burgos, 2017; López, 2015; Viego, 2015).

Ahora bien, dentro de este campo, el enfoque de los diseños curriculares que ha tenido la secundaria para jóvenes y adultos es algo poco estudiado. Por consiguiente, una de las cuestiones sobre la que no se ha profundizado demasiado es acerca del tipo de formación que apuntaron a ofrecer históricamente a sus estudiantes desde sus orígenes hasta el presente. Lo cual lleva a preguntarse, tal como se hizo con anterioridad, por si los planes de estudio de la EDJA han tenido un carácter generalista, de acuerdo con una tendencia de carácter mundial, o si la situación ha sido otra a lo largo de las décadas.

Análisis de los diseños curriculares de las principales ofertas de la secundaria para personas jóvenes y adultas en la provincia de Buenos Aires

Hasta finales de la década de los sesenta, aquellos jóvenes y adultos que no hubieran completado el secundario en Argentina y quisieran obtener la titulación, debían hacerlo en un bachillerato común en el turno nocturno, donde también asistían adolescentes que habían abandonado el nivel o habían sido expulsados de otras instituciones (Graizer, 2008). Estos bachilleratos nocturnos se regían a escala nacional en base al Decreto 6680/56. En su diseño curricular se establecía un trayecto de 5 años, organizado por materias, con una carga semanal total de 33 hs. para el ciclo básico, 35 hs. para el cuarto año y 33 hs. para quinto año.

El origen de una secundaria destinada específicamente a jóvenes y adultos en Argentina se dio de la mano del nacimiento de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (más conocida como DINEA) en 1968, cuya creación buscaba organizar a la EDJA como una modalidad específica separada de las otras ramas educativas (Rodríguez, 1997). Los Centros Educativos de Nivel Secundario (de aquí en más, CENS) surgieron en Argentina en 1970 a partir de la Resolución Ministerial 1316/70, que fundó esta propuesta como microexperiencia, estando su continuidad sujeta a una definición futura. Como novedad, los CENS estaban destinados a trabajadores y podían funcionar en distintos espacios que los hicieran más accesibles a los estudiantes, como por ejemplo clubes de barrio, empresas, fábricas o sindicatos, entre otros (Canevari, 2010; Filmus, 1992).

En un principio, la asignación horaria de los CENS era de 20 hs. cátedra semanales (4 hs. cátedra de 45 minutos durante 5 días a la semana) y estaba estructurada en 3 ciclos anuales con 2 semestres cada uno. Por ende, en contraste con los bachilleratos comunes, los CENS de la década de 1970 tenían una reducción de más del 40% de la carga horaria semanal, además de contar con 2 años menos de cursada. Los contenidos se acomodaban por áreas de conocimiento (y no por materias), 3 de ellas centradas en una formación de tipo general y 1 en la formación profesional. La titulación certificaba en principio la formación como Perito Comercial, aunque desde 1975 empezaron a surgir una gran cantidad de orientaciones y especializaciones profesionales. En 1976 la Resolución Ministerial 200/76 actualizó la vigencia de los CENS como microexperiencia, agregando un curso de nivelación de Matemática y Lengua materna.

Al observar el plan de estudios de esta oferta, en el Gráfico 1 se puede ver que apuntaba sobre todo a una educación de tipo general, con un relativo balance entre la enseñanza de saberes tales como la lectocomprensión, el pensamiento abstracto o la formación ciudadana. A ello se sumaba un área destinada a la formación profesional, de menor peso relativo (y que además incluía contenidos de lengua extranjera). A la vez, para todos estos conocimientos se destinaba una menor asignación horaria que la secundaria común, tanto por semana como en la cantidad de años totales del diseño curricular.

Si se analiza el peso de cada área dentro del total de horas semanales de los CENS durante su primera década de existencia, en el primer ciclo se destinaban: 6 hs. al Área Cosmológica (30%), siendo 4 de ellas para Matemática; 4 hs. al Área de Ciencias Sociales (20%), todas para Historia con contenidos de otras materias; 4 hs. al Área de Comunicación (20%), todas ellas para Lengua materna; 6 hs. al Área Profesional (30%), 4 de ellas para las asignaturas específicas de orientación o especialidad de la propuesta y 2 para el idioma extranjero.

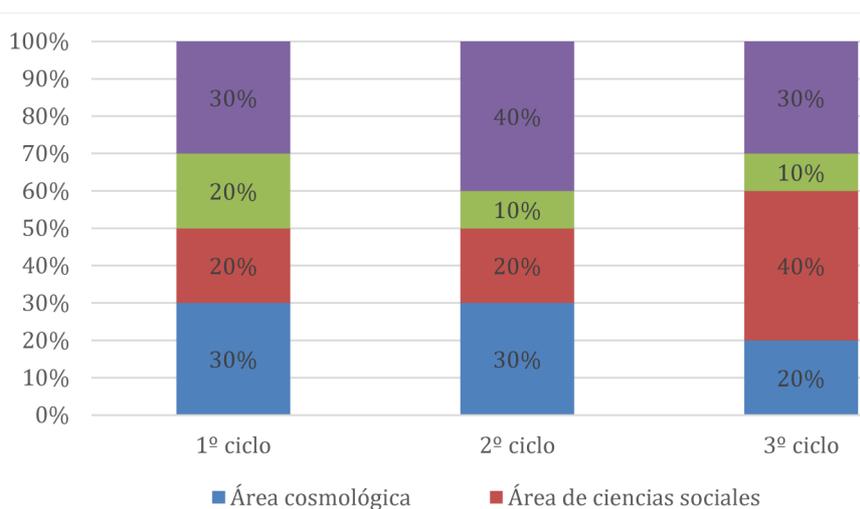
En el segundo ciclo se asignaban: 6 hs. al Área Cosmológica (30%), siendo 4 de ellas para Matemática; 4 hs. al Área de Ciencias Sociales (20%), todas para Historia con contenidos de otras materias; 2 hs. al Área de Comunicación (10%), todas ellas para Lengua materna; por último 8 hs. al Área Profesional (40%), siendo 4 de ellas para las asignaturas específicas de la oferta y 4 para el idioma extranjero.

En el tercer ciclo se dedicaban: 4 hs. al Área Cosmológica (20%), todas ellas para Matemática; 8 hs. al Área de Ciencias Sociales (40%), 4 para Historia y las otras 4 repartidas entre Economía laboral por un lado y Derecho civil y laboral por el otro; 2 hs. al Área de Comunicación (10%), todas ellas para Lengua materna; 6 hs. al Área Profesional (30%), todas ellas para las materias específicas de la propuesta.

En el año 1983 la Resolución Ministerial 206/83 reguló con carácter definitivo a los CENS (terminando su etapa como microexperiencia) y a la vez modificó varios puntos de su diseño curricular. Si bien se conservó gran parte de la estructura, existieron una serie de cambios significativos, entre los que estuvo el aumento de la asignación horaria semanal a 25 hs. (que implicó un incremento del 25%), la creación de nuevas titulaciones y la sanción de un reglamento orgánico similar al del resto del secundario.

Gráfico 1.

Peso relativo de las áreas de conocimiento de CENS en porcentajes por ciclo (diseño curricular de 1970-1982).



Fuente: elaboración propia en base a Resolución 200/76 (ME).

Un aspecto puntual a resaltar al cotejar ambos diseños curriculares (el anterior de CENS creado en 1970 y el de la reforma de 1983) fue que el crecimiento de la carga horaria no se desarrolló de manera igualitaria para todas las áreas. En concreto, el nuevo esquema apuntó a reforzar antes que nada la formación profesional, en especial en el tercer ciclo. En el resto de los ciclos aumentó un poco la cantidad de horas destinada a cada una de las áreas, a excepción del último ciclo, donde el peso de todas disminuyó en favor del Área Profesional. El peso de Matemática, por ejemplo, se sostuvo igual en los primeros 2 ciclos del nuevo plan de estudios, mientras que Lengua aumentó 1 h. en el primero (25%) y 2 hs. en el segundo (100%). Pero luego ambas asignaturas disminuyeron a 2 hs. en el tercero (en comparación con el anterior plan Lengua se mantuvo igual y Matemática disminuyó su carga en un 50% este año). Por su lado, el Área de Ciencias Sociales aumentó 2 hs. en el primer ciclo (50%) y 1 h. en el segundo (25%), aunque disminuyó 1 h. en el tercero (16,67%). El Área de Comunicación aumentó en su peso relativo, sin embargo en buena medida porque Inglés pasó a ese área con el diseño de 1983. Por consiguiente, el incremento global se concentró sobre todo en las materias de contenidos profesionales, que aumentaron 2 hs. en el primer y segundo ciclo (50% en ambos) y 6 hs. en el tercero (100%).

Al igual que pasaba con el diseño anterior de los CENS, el análisis permitió observar que en los primeros dos ciclos anuales de cursada tenían un fuerte peso aquellos saberes de tipo universal, enseñados en las áreas de Comunicación, Cosmológica y Ciencias Sociales. Los mismos aparecían repartidos de modo más o menos igualitario en el primer año, aunque en el segundo cobraba un peso mayor la formación del Área Cosmológica (centrada en Matemática) por encima del resto. En el tercer año ocurría lo contrario y el Área Profesional absorbía casi la mitad de la asignación horaria total, teniendo una suba del 100% entre el segundo y tercer año. Si a eso se agrega el notable crecimiento de las ofertas a partir de la diversificación de los títulos, a simple vista se podría decir que la reforma implicó un avance hacia una formación más centrada en la profesión y no solo en conocimientos generales.

Ahora bien, si se tiene en consideración el total de las horas en cada año y en el diseño curricular como un todo, la mayoría de la carga horaria continuaba estando destinada a la formación general. Como muestra el Gráfico 2, en la totalidad del plan de estudios esto implicaba una proporción del 68% para las 3 áreas que se corresponden con la formación general y 32% para el Área profesional, algo que señala también Canevari (2010). Si se mira esta cuestión en cada ciclo, en el primero y el segundo la proporción era del 76% del peso para la formación generalista y 24% para la profesional, mientras que en el tercero la proporción era de 52% y 48% respectivamente. Es decir que aun en el último ciclo, donde se dio el incremento sustancial de los contenidos propios de la formación profesional, existía un mayor peso de las materias de contenidos universales.

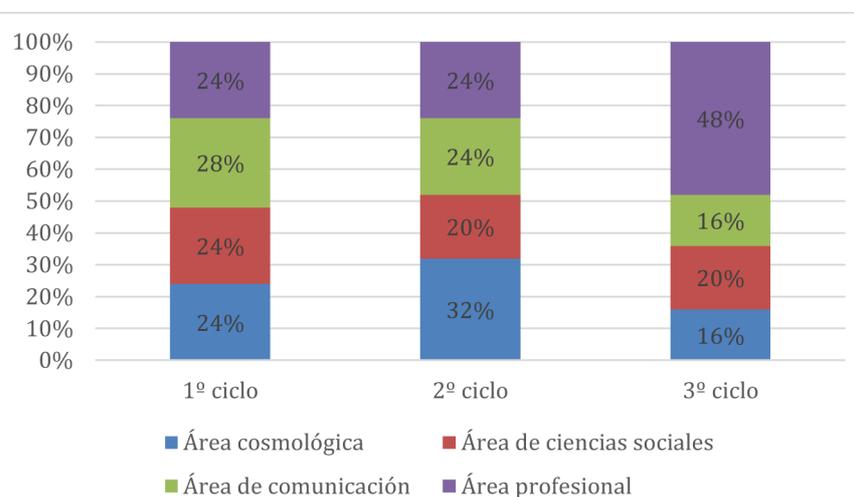
Analizando el diseño curricular por ciclos separados, en comparación con el anterior plan de estudios, aquí en el primer ciclo se destinaban: 6 hs. al Área Cosmológica (24%), siendo 4 de ellas para Matemática y 2 para Biología; 6 hs. al Área de Ciencias Sociales (24%), siendo 4 de ellas para Historia y geografía y 2 para Formación cívica; 7 hs. al Área de Comunicación (28%), siendo 5 de ellas para Lengua y 2 para Inglés (que pasó de nuevo a este área); 6 hs. al Área Profesional (24%).

210

En el segundo ciclo se asignaban: 8 hs. al Área Cosmológica (32%), 4 de ellas para Matemática, 2 para Biología y 2 para Física; 5 hs. al Área de Ciencias Sociales (20%), 3 de ellas para Historia y geografía y 2 para Filosofía/Psicología; 6 hs. al Área de Comunicación (24%), 4 de ellas para Lengua y comunicación estética y 2 para Inglés; 6 hs. al Área Profesional (24%).

En el tercer ciclo se dedicaban: 4 hs. al Área Cosmológica (16%), 2 de ellas para Matemática y 2 para Química; 5 hs. al Área de Ciencias Sociales (20%), siendo 2 de ellas para Sociología y 3 para Historia económica y social argentina y americana; 4 hs. al Área de Comunicación (16%), 2 de ellas para Literatura y 2 para Inglés; 12 al Área Profesional (48%).

Gráfico 2. Peso relativo de las áreas de conocimiento de CENS en porcentajes por ciclo (diseño curricular de 1983).



Fuente: elaboración propia en base a Resolución 206/83 (ME).

Nota: Inglés en el anterior plan de CENS estaba en el Área profesional y en este pasó al Área de Comunicación.

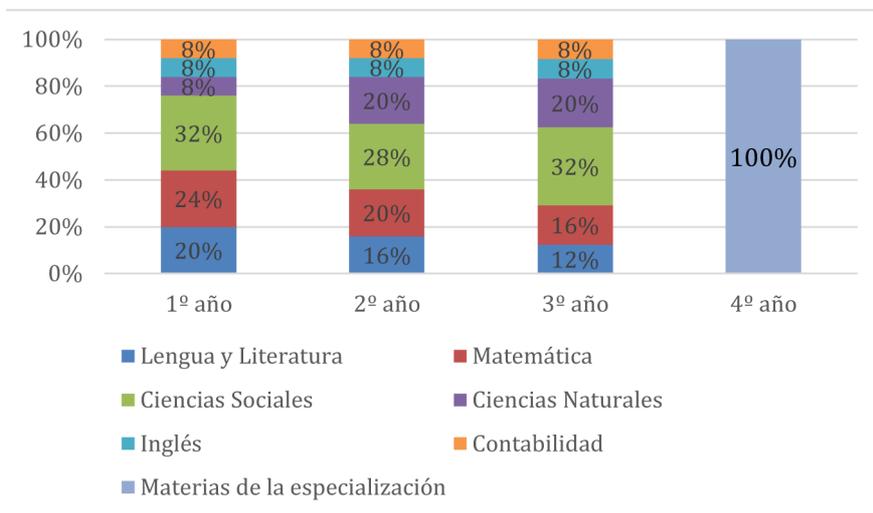
Otra oferta relevante en la historia de la secundaria para jóvenes y adultos fue la experiencia de los Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos (CENMA), que nacieron por fuera de la órbita de la DINEA en la provincia de Buenos Aires en 1972 con la Resolución Ministerial 1470/72. Si bien, en sus primeros años tuvieron el mismo diseño curricular que los CENS (Canevari, 2010), desde el año 1977 con la Resolución Ministerial 202/77 se implementó una reforma que alteró su nombre (pasando a llamarse Bachilleratos de Adultos y más adelante Bachilleratos Nocturnos) y su plan de estudios. De esta manera, se extendió la duración de la cursada de 3 a 4 años (33% de aumento) y también se aplicó un esquema basado en materias anuales, y no áreas de conocimiento por ciclos. Resoluciones posteriores

como la 3397/78 del Ministerio de Educación provincial definieron las diversas especializaciones de este bachillerato.

Al observar el ciclo básico de esta propuesta (plasmado en el Gráfico 3), pudo verse que los 3 primeros años estaban integrados en su totalidad por asignaturas de formación general, y que recién en el cuarto año se introducía la formación especializada aprobada por la Dirección de Enseñanza Media, Técnica y Formación Profesional. En su diseño curricular resaltaba el peso de las materias de Ciencias Sociales (en particular Historia, Geografía, Educación Cívica y Moral) que abarcaban casi un tercio de la carga horaria semanal. Lengua y Literatura en conjunto con Matemática disminuían su peso relativo en cada año. A esto hay que sumar el cuarto año, centrado solo en asignaturas de la especialización (reguladas, como se dijo, por distintas resoluciones a partir de 1978). En comparación con lo visto hasta aquí, se trataba de un diseño curricular que brindaba a los estudiantes un mayor tiempo de estudio que los CENS de la misma época, con una formación más generalista, pero a la vez con una menor asignación horaria que las escuelas secundarias comunes.

Gráfico 3.

Peso relativo de las materias de Bachillerato de Adultos en porcentajes por año (diseño curricular de 1977/1978).



Fuente: elaboración propia en base a Resolución 202/77 (ME).

En la década de 1990 se produjeron profundos cambios en todo el sistema educativo nacional, que resultaron en una fragmentación del mismo. Para la educación de jóvenes y adultos todo esto tuvo un fuerte impacto con el cierre de la DINEA en 1992, la descentralización administrativa, financiera y pedagógica a las jurisdicciones, y las consiguientes reformas curriculares de aquellas provincias que aplicaron la Ley Federal de Educación (Brusilovsky y Cabrera, 2006; Donvito y Otero, 2020; Rodríguez, 2008). Esto implicó, entre otros aspectos, que muchas provincias continuaran con los diseños curriculares previos a la aprobación de la Ley Federal de Educación, mientras que otras jurisdicciones avanzaron en reformas educativas. Este último fue el caso de la provincia de Buenos Aires, donde en el año 1995 la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) sancionó la Resolución 6321/95. Esta supuso importantes variaciones en el plan de estudios de los Centros Educativos del Nivel Secundario y de los Bachilleratos Nocturnos (que pasaron a tener la misma caja curricular).

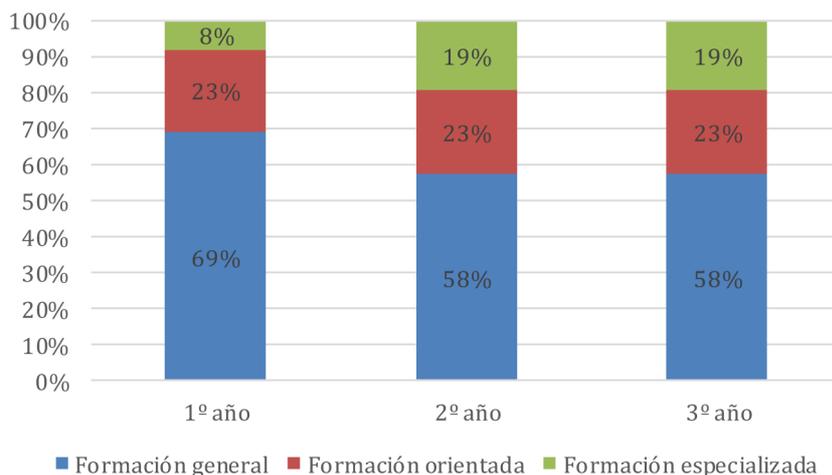
Este nuevo plan de estudios incrementó la carga horaria semanal a 26 hs. cátedra (4% de aumento total), a la par que pasó a organizar los contenidos por materias (divididos en Formación General, Formación Orientada y Formación Especializada), como se muestra en el Gráfico 4. No obstante, seguía teniendo una asignación horaria mucho menor que la del secundario común. El primer año de este nuevo diseño curricular destinaba 18 hs. a materias de Formación General (69%), 6 hs. a materias de Formación Orientada (23%) y 2 hs. a materias de Formación Especializada (8%). El segundo año asignaba 15 hs. a materias de Formación General (58%), 6 hs. a materias de Formación Orientada (23%) y 5 hs. a materias de Formación Especializada (19%). Finalmente, el tercer año dedicaba 15 hs. a materias de Formación General (58%), 6 hs. a materias de Formación Orientada (23%) y 5 hs. a materias de Formación Especializada (19%).

Al contrastar este diseño curricular con el de los CENS aprobado en 1983, lo que se vio es que, en primera medida, los contenidos del Área Profesional dieron lugar a contenidos de Formación Orientada y Especializada. En simultáneo, al cotejar la asignación horaria total, se evidenció una leve disminución de la educación de corte general en favor de la formación propia de la orientación (materias de la Formación Orientada y Especializada), algo que resalta Brusilovsky (2006). Mientras que en el plan de estudios de la DINEA de 1983 la proporción total era de 68% para las áreas generales y 32% para la formación profesional, con la resolución de 1995 se pasó a una proporción total de 62% y 38% respectivamente. Cuestión que se repitió al confrontar por separado la carga horaria en primer año (69% para la general y 31% para el resto), segundo año (58% para la

general y 42% para el resto), pero no en tercer año, en el que creció el peso relativo de la educación generalista en comparación con el diseño anterior (58% para la general y 42% para el resto). Por lo tanto, la formación de estas propuestas curriculares aún seguía teniendo una impronta mayormente generalista, más allá de las transformaciones mencionadas.

Gráfico 4.

Peso relativo de las áreas de conocimiento de CENS y Bachilleratos Nocturnos en porcentajes por año (1995-continúa).



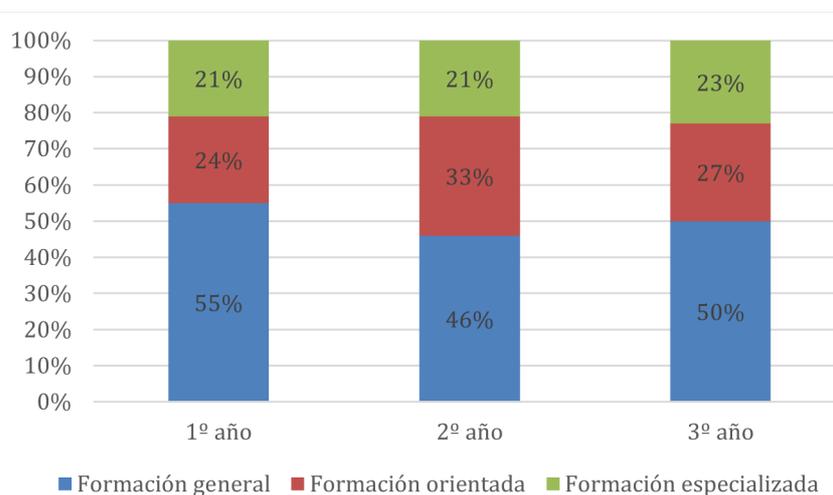
Fuente: elaboración propia en base a Resolución 6321/95 (DGCyE).

Otro tema importante a tener en cuenta es que decrecieron de modo significativo las titulaciones disponibles a solo 4 posibles: Ciencias Sociales (la más extendida), Gestión y Administración, Ciencias Naturales, Salud y Ambiente y por último Producción de Bienes y Servicios. En el año 1998, con la Resolución 1628/98 de la DGCyE se llegó a 5 orientaciones después de la creación de la Orientación Tecnológica, que tenía un incremento de las horas totales (pasando a 33 hs. en primer y segundo año, y a 30 hs. en tercer año), el cual como se ve en el Gráfico 5 estuvo destinado a las materias de la Formación Orientada y Especializada, a la par de una reducción relativa de la Formación General (que de todos modos mantuvo alrededor de la mitad de la carga horaria total).

Por otra parte, como se dijo antes, los saberes pasaron a ordenarse por materias y no por áreas y subáreas, mientras que se dieron cambios en el peso de los contenidos de una de ellas. Lengua y Literatura, por ejemplo, disminuyó de 5 a 3 hs. en primer año (40% de reducción) y de 4 a 3 hs. en segundo (25%), y aumentó de 2 a 3 hs. en tercero (50%). Matemática disminuyó de 4 a 3 hs. en primer y segundo año (25% en cada uno) y aumentó de 2 a 3 hs. en tercero (50%). En los planes de estudio que no estaban orientados en Ciencias Sociales, la reducción de los contenidos de ese tipo de disciplinas (historia, geografía, etc.) fue de 6 a 5 hs. en primer año (17%) y de 5 a 3 hs. en segundo y tercer año (40% en cada uno). En el plan con orientación en Ciencias Sociales hubo un acrecentamiento en las asignaturas de este tipo de 6 a 13 hs. en primer año (117%), de 5 a 14 hs. en segundo y tercer año (180% en cada uno). En todos estos nuevos planes, los contenidos específicos de la orientación particular elegida aumentaron de 6 a 7 hs. en primer año (17%), de 6 a 11 hs. en segundo (83%) y se redujeron de 12 a 11 hs. en tercero (8%).

Gráfico 5.

Peso relativo de las áreas de conocimiento de CENS y Bachilleratos Nocturnos con Orientación Tecnológica en porcentajes por año (1998-continúa).



Fuente: elaboración propia en base a Resolución 1628/98 (DGCyE).

Desde la primera década del siglo XXI muchas de las ofertas tradicionales antes mencionadas se fueron reformando en la provincia de Buenos Aires, con la creación de orientaciones y especializaciones de los CENS con carácter semipresencial o a distancia, que permitían la obtención del título secundario a partir de un sistema de tutorías y módulos no presenciales, de modo más accesible para los estudiantes.

Por ejemplo, con la Resolución 737/07 de la DGCyE del año 2007 se constituyeron, dentro de los CENS, los planes a distancia con orientaciones en Economía y Gestión de las Organizaciones, así como en Humanidades y Ciencias Sociales. El proceso de enseñanza en estos se realizaba a través de módulos de unidades impresas con actividades de cada materia, cada uno de los cuales equivalía a 40 minutos de clase. En lo referente al tipo de educación que brindaban, se sostenía el mismo esquema, basado sobre todo en una enseñanza de saberes de tipo universal. Como se observa en el Gráfico 6, en las 4 especializaciones la Formación General abarcaba el 80% repartida en 35 módulos (1400 hs. cátedra), la Formación Orientada el 11% organizada en 5 módulos (200 hs. cátedra) y la Formación Especializada el 9% estructurada en 4 módulos (160 hs. cátedra), conteniendo una carga total de 44 módulos (1760 hs. cátedra en total, menor a la de los otros diseños de los CENS). Las horas presenciales abarcaban un 15% del total y la duración de la carrera era de 3 años en períodos anuales de 10 meses. Las tutorías, de carácter obligatorio, se hacían 1 o 2 veces por semana.

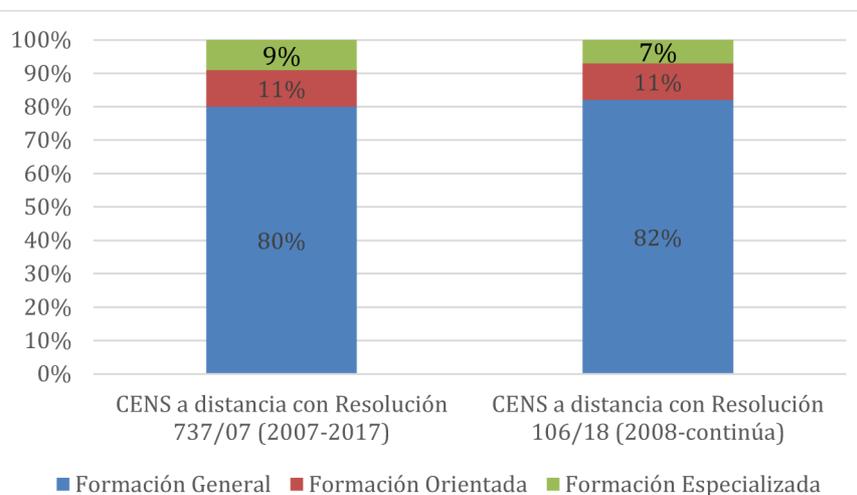
Años más adelante, con la Resolución 106/18 de la DGCyE en el año 2018 se dio una readecuación de esta oferta de CENS a distancia, que disminuyó la cantidad de módulos, que pasaron de 44 a 28 en total (en cantidad de tiempo, de 1760 a 1120 hs. cátedra), lo cual representó una reducción del 36%. 23 de los módulos eran para la Formación General (82%), 3 módulos para los de Formación Orientada (11%) y 2 para la Formación Especializada (7%). Como puede verse, los porcentajes no variaron significativamente, aunque reforzaron de manera leve el peso de la formación generalista sobre el resto.

Por último, otra de las ofertas flexibles de la modalidad de jóvenes y adultos para el nivel medio surgidas en los comienzos del siglo XXI fue el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos II, más conocido como FinEs II. Esta oferta nació a escala nacional en el año 2009 de una serie de resoluciones del Ministerio de Educación nacional y el Consejo Federal de Educación, y retomando aspectos clásicos de la EDJA contaba con muchas de sus sedes en lugares tales como

centros culturales, iglesias, sindicatos y otros espacios accesibles a los estudiantes (Burgos, 2016; López, 2015; Olivares, 2021).

Gráfico 6.

Porcentaje de Formación General, Orientada y Especializada en CENS a distancia (2007-2017 y 2018-continúa).



Fuente: elaboración propia en base a Resoluciones 737/07 y 106/18 (DGCyE).

En la provincia de Buenos Aires, el primer diseño curricular de FinEs II surgió en el año 2010 con la Resolución 3520/10 de la DGCyE. El mismo se basaba en la resolución de 1995 de los CENS analizada con anterioridad. Por consiguiente, respetaba las materias, el porcentaje y las horas semanales específicas de cada una de ellas. Sin embargo, a la vez el plan de estudios de FinEs II estableció una cursada semanal de 13 hs. totales. Por lo tanto, las asignaturas pasaron a ser cuatrimestrales y no anuales, ya que disminuyó en un 50% su carga horaria con respecto a los CENS. En otros términos, el contenido anual de cada materia se redujo por la mitad.

El plan de estudios de FinEs II se modificó a partir de la Resolución 713/17 de la DGCyE, aplicada desde el año 2017. Con la misma se llevó a cabo un incremento a 18 hs. semanales, agregando un día de cursada. Es decir, la carga horaria total se elevó un 38%. A diferencia del anterior diseño curricular de FinEs II, que respetaba los porcentajes de los CENS, en este caso crecieron las materias de corte general

por sobre el resto. Como resultado, tal como se observa en el Gráfico 7, en el primer año la Formación General aumentó 6 puntos, mientras que la Formación Orientada y la Formación Especializada disminuyeron 4 y 2 puntos respectivamente. En el segundo año la Formación General creció 6 puntos, en tanto la Formación Orientada y la Formación Especializada decrecieron también en 4 y 2 puntos. Por último, en el tercer año la Formación General se incrementó de nuevo en 6 puntos, pero aquí fue la Formación Orientada la que disminuyó 6 puntos, a la vez que la Formación Especializada se mantuvo igual que el diseño curricular previo. A la vez, se observó que esta resolución no tuvo un efecto homogéneo para todas las asignaturas. Ello se debió a que el aumento se enfocó por sobre todo en dos materias generalistas, Lengua y Literatura junto con Matemática, que concentraron un 60% de esas 5 hs. en las que aumentó la carga horaria total (debido a la suba de 13 a 18 hs. semanales). Así, ambas asignaturas tuvieron un incremento del 100% (duplicando su carga horaria y pasando de 3 a 6 hs.). Otras materias no aumentaron su carga horaria (esto pasó con Informática e Inglés) o lo hicieron en solo 1 hora cátedra (como ocurrió con Biología, Física, Historia y Geografía, Sociología y Química).

Al hablar de los diseños curriculares, Applebee (1996) ha señalado que todo currículo es una selección que representa lo que la sociedad considera que vale la pena enseñar. Una idea similar sostiene Young (1998), para quien los diseños curriculares son el conocimiento socialmente organizado para su transmisión. Uno de los debates que entonces se presenta es qué saberes son prioritarios en la sociedad para ser transmitidos en las instituciones escolares (Young y Muller, 2016). En este punto, como se ha planteado en los inicios de este artículo, desde mediados del siglo XX la expansión de la escolaridad secundaria ha ido de la mano del desarrollo de planes de estudio centrados en una formación cada vez más generalista, abocada a saberes de tipo universal, como son por ejemplo la lectocomprensión o el razonamiento abstracto. El abordaje de la normativa realizado hasta aquí permite ver que ese es también el caso de la educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires, ya que en la historia reciente la misma se ha expandido a partir de la constitución de ofertas centradas en materias de corte generalista.

¿Qué puede decirse en base a esto sobre los enfoques curriculares retomando los debates teóricos dentro del campo educativo? En principio, aunque los diseños curriculares del nivel medio de la EDJA se han caracterizado por la notable predominancia de materias generalistas, la exploración de la normativa como así también de la bibliografía especializada deja ver que al parecer no ha existido un

único enfoque curricular. Por el contrario, a lo largo de las décadas parece haberse dado una alternancia e incluso coexistencia de enfoques distintos, algunos más ligados a lo que diversos autores entienden como una premisa racionalista-académica (que enfatiza la transmisión de tradiciones y valores que se presentan como más o menos “ideológicamente neutrales”) y otros más vinculados a una perspectiva crítica o liberadora (con mucha influencia de la obra de Freire y su concepción de la educación como un espacio para la construcción de una “conciencia crítica” a partir de la situación concreta de los estudiantes) (Eisner y Vallance, 1974; Ferrada y Oliva, 2016; Posner, 1998).

Esto es coherente con los planteos de autores dedicados al tema, quienes señalan que muchas de estas categorías usadas para definir a los enfoques curriculares no son en realidad excluyentes, sino que se trata más bien de inclinaciones que guían la producción curricular (Kliebard, 1998; Marsh y Willis, 2007). A la vez, los cambios a lo largo de las décadas van en línea con lo que sostienen Bolaños y Molina Bogantes (1990), para quienes los enfoques curriculares pueden ir variando de acuerdo con los vaivenes de la política educativa y las necesidades sociales.

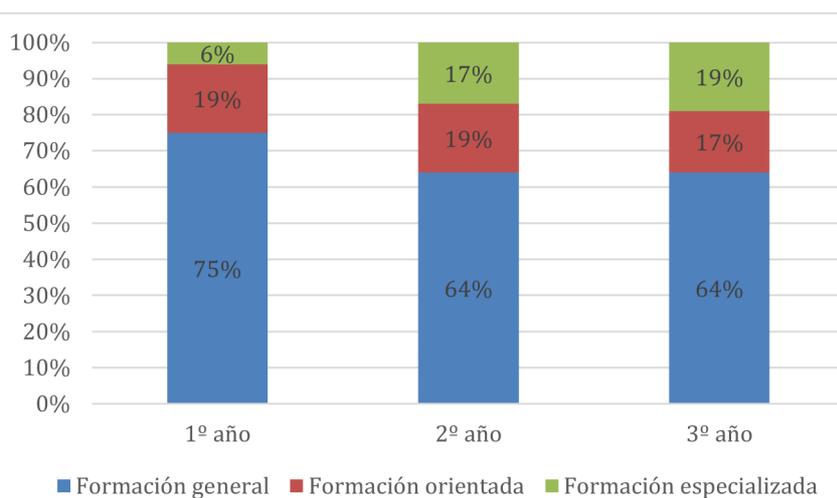
Aun así, puesto que se trata de una primera aproximación, centrada más que nada en el predominio de un tipo de materias sobre otras, no es posible hasta aquí dar una conclusión acabada. No obstante, sí pueden dejarse señaladas algunas cuestiones. Por un lado, se ha podido ver que todos los diseños curriculares estudiados en la provincia de Buenos Aires han partido de la idea de que existe una especificidad de la población joven y adulta que debe ser atendida, sobre todo en relación con su origen socioeconómico (sea porque se trata de trabajadores, de desocupados, etc.). En relación con ello, han asumido que eso conlleva la necesidad de constituir diseños curriculares con mayor o menor grado de flexibilización de su formato escolar para hacerlo más accesible y posibilitar así el reingreso de los estudiantes al nivel, lo cual ha ido de la mano de una diferenciación con la secundaria común. Por último, que la definición de los diseños curriculares de la modalidad ha quedado históricamente como una atribución del Estado y sin participación real por parte del resto de la comunidad educativa (Canevari, 2010; Filmus, 1992).

De todos modos, con lo avanzado hasta aquí no puede responderse de manera total a la cuestión del enfoque curricular que ha tenido la educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia. Esto en principio porque el objetivo trazado en un comienzo buscó detectar la predominancia de un tipo de materias por sobre otras para conocer si la evolución de la EDJA en la jurisdicción ha ido en sintonía

con lo que ocurre a escala internacional. Por otro lado, ya que las fuentes utilizadas tienen límites para posibilitar ver de manera completa el enfoque curricular que ha caracterizado en distintos momentos históricos al nivel medio de la EDJA. Más en concreto, porque los planes de estudio no siempre posibilitan captar de modo total el enfoque curricular que caracteriza a una oferta. Además, resta indagar cómo el mismo se desarrolla en los espacios escolares, haciendo que no sean solo planteamientos teóricos escritos, sino parte de los procesos curriculares concretos que se despliegan en el aula a través de la acción de los docentes (Bolaños y Molina Bogantes, 1990).

Gráfico 7.

Peso relativo de las áreas de conocimiento de FinEs II por año (2017- continúa).



Fuente: elaboración propia en base a Resolución 713/17 (DGCyE).

Reflexiones finales

Al comienzo de este texto se hizo mención a cómo, en el plano internacional, el proceso de masificación del nivel secundario ha ido de la mano de la implementación de diseños curriculares generalistas (centrados en conocimientos de tipo universal por sobre los particularistas). En el caso argentino, aunque diversos autores han señalado el notable peso que ha alcanzado la educación secundaria para personas jóvenes y adultas, el modo en que sus ofertas se han vuelto más flexibles y de qué

manera esto ha estado atravesado por la sanción de la obligatoriedad del nivel medio en el año 2006, mucho menos abordados han sido sus planes de estudio. Por lo tanto, como aporte a este campo, el artículo tuvo como objetivo observar el enfoque predominante que han tenido los diseños curriculares de la educación secundaria para jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires. Para ello se realizó un recorrido por los planes de estudio de las principales ofertas del nivel medio de la EDJA en esa jurisdicción desde la década de 1970 hasta la década del 2010, buscando responder si los mismos tuvieron una impronta generalista, de acuerdo con una tendencia de carácter mundial.

En este sentido, en el desarrollo se vio que en el período histórico examinado las propuestas educativas de la modalidad con mayor alcance (CENS, Bachilleratos de Adultos/Nocturnos, FinEs II) se enfocaron ante todo también en una formación de corte general o universal por encima de otra de tipo profesional. Esto se manifestó en que la mayor parte de la carga horaria a lo largo de los años estuvo puesta en áreas o materias como Lengua y literatura, Matemática, Historia, etc. Es decir, espacios que tenían como finalidad fundamental formar a los estudiantes con saberes vinculados por ejemplo al pensamiento lógico matemático, a la comprensión sobre la sociedad, a la capacidad de interpretar la realidad nacional o de poder expresarse de manera oral y escrita, entre otros. Al unísono, y como correlato de lo anterior, se identificó que una fracción menor del tiempo total de estudio estuvo destinada a la formación profesional/laboral. Como consecuencia, el enfoque basado en la formación de profesiones particulares nunca llegó a tener un carácter preponderante en los diseños curriculares. Al contrario, más bien puede decirse que tendió a retroceder en la historia reciente, aunque en este aspecto la evolución de la EDJA no fue lineal.

Al respecto de todo esto, no es casual que en los últimos años sobresalgan por encima del resto los planes de estudio centrados en las ciencias sociales (con un perfil claramente generalista), tanto en el conjunto del país como en la provincia de Buenos Aires en particular. Así, para el año 2018 según los Relevamientos Anuales del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y Técnica en el total de Argentina más de un 80% de los egresados de la secundaria para jóvenes y adultos se ubican en planes de estudio con esa orientación, mientras que en dicha jurisdicción llegan a más del 75%. En otras palabras, alrededor de tres cuartos o más de quienes completan el secundario en la modalidad lo hacen con una formación fundada en conocimientos de tipo universal.

Esta, por supuesto, ha sido una aproximación inicial a las características de los diseños curriculares de la secundaria para jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires, la cual ha buscado identificar su perfil general. Tal como se aclaró al comienzo, el artículo no tuvo como meta dar una conclusión acabada sobre el enfoque curricular predominante, sino brindar elementos para comprender si su evolución histórica ha ido en sintonía con lo que ocurre en el resto del mundo. De hecho, tal como se señaló, parece haber existido una diversidad de enfoques que han alternado o incluso coexistido a la hora de la elaboración de los diseños curriculares de la modalidad, los cuales han compartido ciertas premisas, como por ejemplo la necesidad de que los planes de estudio consideren la especificidad de la población destinataria.

Aunque se trata de un tema que no ha recibido tanta atención por parte de los científicos sociales, no deja de ser relevante preguntarse por los conocimientos que se busca transmitir a los miles de individuos que asisten y egresan de la modalidad en el país. Lejos de ser una cuestión cerrada, este tipo de análisis sobre la normativa de los planes de estudio debe ser complementado con otros que aborden los saberes adquiridos por parte de quienes en efecto concurren a la EDJA, más allá de las regulaciones curriculares sancionadas por el Estado, y el modo en que estos se han visto afectados por los procesos de diferenciación que atraviesan con cada vez más fuerza al sistema educativo argentino.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), cuya beca doctoral (asentada en el Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento) ha posibilitado sustentar la investigación que dio lugar al presente artículo.

Bibliografía

- Acosta, F. (2011) Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR*, (42): 4-22.
- Applebee, A. (1996) *Curriculum as conversation: Transforming Traditions of Teaching and Learning* (1a. ed.). Chicago, Estados Unidos. Chicago University Press.
- Bargas, N. y Cabrera, M.E. (2022) Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza. *Espacios en Blanco*, 1, (32): 8-21.

- Barro, R. y Lee, J. (2013) A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010. *Journal of Development Economics*, (104): 184-198.
- Benavot, A. (2006) La diversificación en la educación secundaria: currículos escolares desde la perspectiva comparada. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 10, (1): 1-30.
- Bolaños, G. y Molina Bogantes, Z. (1990) *Introducción al currículo* (1a. ed.). San José, Costa Rica. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Briseid, O. y Caillods, F. (2004) *Trends in secondary education in industrialized countries: Are they relevant for African countries?* (1a. ed.). París, Francia. International Institute for Educational Planning (UNESCO).
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2006) La normativa para educación de adultos. Una de las claves para entender la vida escolar. En: S. Brusilovsky (Ed.), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción* (1a. ed., pp. 69-79). Buenos Aires, Argentina. NOVEDUC.
- Burgos, A. (2016) Contribuciones y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales. *El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos en Don Torcuato*. En: C. Jacinto (Coord.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (1a. ed., pp. 59-83). CABA, Argentina. IDES.
- Burgos, A. (2017) *Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos*. Tesis (Doctor en Ciencias Sociales). CABA, Argentina, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- Canevari, M. S. (2010) *Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos*. Buenos Aires, Argentina. Mimeo.
- De la Fare, M. (2013) *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. (1a. ed.). CABA, Argentina. DiNIECE-Ministerio de Educación de la Nación.
- Decreto 6680 (1956) Poder Ejecutivo Nacional, Buenos Aires, Argentina, 13/04.
- Donvito, A. y Otero, M. R. (2020) Educación secundaria de adultos en Argentina: un estudio de las transformaciones curriculares. *Praxis Educativa*, 24, (1): 1-23.
- Eisner, E. y Vallance, E. (1974) *Five Conceptions of Curriculum: Their Roots and Implications for Curriculum Planning*. En: E. Eisner y E. Vallance (Eds.), *Conflicting Conceptions of Curriculum* (1a. ed. pp. 1-19). California, Estados Unidos. McGutchan Publishing Corporation.
- Fernández Enguita, M. (1985) *Trabajo, escuela e ideología*. (1a. ed.). Madrid, España. Akal.

- Ferrada, D. y Oliva, I. (2016) La organización del conocimiento en el currículum. Un debate abierto. *Estudios Pedagógicos*, Número Especial 40 años: 91-101.
- Filmus, D. (1992) Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino. (1a. ed.). Capital Federal, Argentina. Aique.
- Finnegan, F.; González, D. y Valencia, D. (2021) Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. ¿Un derecho que llega a todos? Publicación del Observatorio Educativo y Social de la UNIPE, (6): 1-17.
- Graizer, O. (2008) Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires. Tesis (Doctor). Valencia, España, Universitat de València, Departament Didàctica I Organització Escolar.
- Hirsch, D. y Río, V. (2015) Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13, (18): 69-91.
- Iñigo, L. (2020) Las transformaciones de la escolaridad como formas concretas del movimiento de la materialidad de la producción de la vida social. Automatización de los procesos de trabajo y generalización de la lectura. *Educación, Lengua y Sociedad*, 18, (18): 1-31.
- Kamens, D y Benavot, A. (2006) World Models of Secondary Education, 1960-2000. En: A. Benavot y C. Braslavsky (Eds.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (1a. ed., pp. 135-154). Hong Kong, China. Comparative Education Research Centre.
- Kliebard, H. (1998) The effort to reconstruct the modern American curriculum. En: L. Beyer y M. Apple (Eds.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities* (2da. ed. pp. 21-33). Nueva York, Estados Unidos. State University of New York Press.
- López, E. (2015) Políticas de inclusión educativa: un estudio acerca del plan FinEs 2. Tesis (Magister en Políticas y Administración de la Educación). Buenos Aires, Argentina, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación.
- Marsh, C. y Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues* (4ta ed.). Nueva Jersey, Estados Unidos. Pearson Education Inc.
- Montesinos, M.; Schoo, S. y Sinisi, L. (2010) Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. (1a. ed.). CABA, Argentina. DiNIECE-Ministerio de Educación de la Nación.
- Olivares, J. (2021) Inclusión y diferenciación de la educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina. Un análisis sobre la especificidad de la oferta del plan FinEs II. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2, (16): 26-36.

- Posner, G. (1998) *Models of Curriculum Planning*. En: L. Beyer y M. Apple (Eds.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities* (2da. ed. pp. 79-100). Nueva York, Estados Unidos. State University of New York Press.
- Resolución 106 (2018) Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina, 10/01.
- Resolución 1316 (1970) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina, 27/07.
- Resolución 1470 (1972) Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 30/06.
- Resolución 1628 (1998) Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina, 18/02.
- Resolución 200 (1976) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina, 18/02.
- Resolución 202 (1977) Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 04/02.
- Resolución 206 (1983) Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina, 02/03.
- Resolución 3397 (1978) Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 13/11.
- Resolución 3520 (2010) Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina, 20/10.
- Resolución 6321 (1995) Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina, 07/12.
- Resolución 713 (2017) Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina, 03/04.
- Resolución 737 (2007) Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina, 21/03.
- Riquelme, G.; Herger, N. y Sasserá, J. (2018) *Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. (1a. ed.). CABA, Argentina. FFyL-UBA.
- Rodríguez L. (1997) *Pedagogía de la liberación y educación de adultos*. En: A. Puiggrós (Dir.), *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (1a. ed., pp. 289-319). Buenos Aires, Argentina. Galerna.
- Rodríguez, L. (2008) *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. Pátzcuaro, México. CEAAL-CREFAL.
- Sirvent, T. (2005) *Los jóvenes y adultos en la Argentina en el contexto de las políticas de*

- neoconservadurismo. *Pensamiento Educativo*, (37): 277-295.
- Spinosa, M. (2006) Los saberes y el trabajo. *Anales de educación común*, (5): 164-173.
- Stroobants, M. (1999) Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes del trabajo. Marsella, Francia. PIETTE/CEREQ.
- Viego, V. (2015) Políticas públicas para la terminalidad educativa: el caso de Plan Fines en Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, (116): 1-21.
- Viñao, A. (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. (1a. ed.). Madrid, España. Morata.
- Young, M. (1998) *The Curriculum of the Future: From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning* (1a. ed.). Londres, Inglaterra. Falmer Press.
- Young, M. (2016) What are schools for? En: J. Muller y M. Young, M. (Eds.), *Curriculum and the specialization of knowledge. Studies in sociology of education* (1a. ed., pp. 10-18). Londres, Reino Unido. Routledge.
- Young, M. y Muller, J. (2016) *Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the Sociology of Education* (1a. ed.). Nueva York, Estados Unidos. Routledge.