

Con-textos curriculares y su (re)producción: El caso del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios FinEs II, en la provincia de Buenos Aires

Curricular Contexts and Their (Re)production:
The Case of the FinEs II Primary and Secondary School
Completion Program in the Province of Buenos Aires

Sara Patricia Corzo ¹

Resumen: Este artículo analiza el Plan FinEs II en una sede de la provincia de Buenos Aires, Argentina, durante 2019, desde una perspectiva que articula la sociología de la educación y la didáctica. Se indagan las tensiones entre el currículum oficial versus el currículum en acción y se identifica la emergencia de un código de conocimiento integrado y prácticas pedagógicas comprometidas con el desarrollo del pensamiento crítico. A partir del análisis de prácticas docentes, se reflexiona sobre los sentidos políticos del currículum, las condiciones de escolarización y las posibilidades de una educación más justa en contextos de desigualdad.

Palabras clave: currículum, educación de adultos, práctica pedagógica, educación universal, sociología de la educación

Abstract: This article analyzes the FinEs II Plan at a site in the Province of Buenos Aires, Argentina, during 2019, from a perspective that brings together the sociology of education and didactics. It explores the tensions between the official curriculum and

¹ Magíster en Educación. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de Nivel Superior. Formadora del Equipo Técnico Regional (ETR) en el Centro de Investigación e Información Educativa (CIIE), Región 6, de la Dirección de Formación Docente Permanente. Integrante de equipos de investigación, provincia de Buenos Aires. Consultora pedagógica en el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación en la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: corzopa27@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3060-2467>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 87-109.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)06) / Recibido: 9/04/2025 / Aprobado: 18/08/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

the curriculum in action, identifying the emergence of an integrated knowledge code and pedagogical practices committed to the development of critical thinking. Through the analysis of teaching practices, it reflects on the political meanings of the curriculum, the conditions of schooling, and the possibilities for a fairer education in contexts of inequality.

Keywords: curriculum, adult education, teaching practice, universal education, educational sociology

Introducción²

En este trabajo, nos proponemos compartir los resultados de una investigación centrada en el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs II-Trayecto Secundario) en la provincia de Buenos Aires, destinado a sujetos de 18 años y más que, desde 2009, se incluye como política educativa y propone revisar los sentidos de la inclusión y el derecho social a la educación de aquellos jóvenes y adultos que habrían quedado fuera del sistema formador por diversos motivos. Nuestro interés surge de una preocupación académica, política y pedagógica por las formas que asumen las propuestas curriculares en contextos de ampliación de derechos, particularmente, en el marco del esfuerzo por universalizar la educación secundaria en la Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional N.º 26206/06 (LEN). Si bien se han logrado avances significativos en el acceso, persisten desigualdades estructurales que afectan la permanencia y finalización, sobre todo, entre estudiantes de sectores populares.

En este escenario, el Plan FinEs II se presenta como una iniciativa política clave para garantizar el derecho a la educación obligatoria de jóvenes y adultos excluidos del sistema tradicional. Desde una perspectiva socioeducativa, nuestro análisis se orienta a comprender las lógicas curriculares en acción y a indagar si este plan constituye una herramienta de justicia educativa o si reproduce, bajo formas novedosas, las inequidades del sistema (Dubet, 2011).

Asumimos, con Basil Bernstein (1998), que el currículum, la pedagogía y la evaluación constituyen un "código educativo" que expresa principios de distribución del poder y de control social. En consecuencia, exploramos cómo se reconfigura ese código en el FinEs II. También, nos apoyamos en la visión de Stenhouse (1985) y Feldman (2008) para sostener que toda propuesta curricular es una construcción social situada, tensionada entre prescripciones normativas y condiciones concretas de implementación.

² A fin de facilitar la lectura, la presente investigación se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de la investigadora.

Nuestra investigación se inscribe en el campo de los estudios curriculares con una perspectiva crítico-interpretativa. Nos posicionamos desde un enfoque cualitativo y recurrimos al estudio de caso como estrategia metodológica para comprender en profundidad un recorte situado: una sede del Plan FinEs II en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires, Argentina.

La recolección de información incluyó observaciones de clases, entrevistas semiestructuradas a docentes, entre ellos, al personal de conducción y estudiantes; análisis de documentos institucionales, planificaciones y proyectos pedagógicos. Este abordaje nos permitió triangular distintas fuentes para comprender el currículum en acción, atendiendo tanto a las prescripciones como a las mediaciones y/o "recontextualizaciones" que se producen en la interacción pedagógica.

Asimismo, recuperamos las categorías de educación permanente, reconocimiento de saberes previos y flexibilidad curricular, que son clave en las definiciones contemporáneas sobre la educación de jóvenes y adultos.

El Plan FinEs II en contexto

El Plan FinEs II se inserta en una tradición histórica de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en América Latina, caracterizada por la tensión entre una visión compensatoria y una concepción transformadora de la educación. En Argentina, la creación de la Dirección Nacional de la Educación del Adulto (DINEA) en 1968 y la posterior Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 marcaron hitos en el reconocimiento de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) como una modalidad específica, no subordinada.

En la provincia de Buenos Aires, la Ley N.º 13.688, sancionada en 2007 y diversas resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) orientan la implementación del Plan FinEs II, para promover una formación integral que no se reduce a la capacitación laboral, sino que incluye la participación ciudadana y el acceso a estudios superiores. El plan incorpora criterios de flexibilidad en el diseño curricular, la selección docente y la organización institucional, basándose en el modelo de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), pero con adecuaciones cuatrimestrales.

Pese a su expansión, el plan convive con tensiones propias de su doble condición: como política de inclusión educativa y como dispositivo estatal sujeto a regulaciones que pueden restringir su potencial emancipador. El análisis de investigaciones previas muestra una vacancia en los estudios sobre las prácticas curriculares concretas y los modos en que se construyen los saberes en el aula FinEs. En este sentido, diversas investigaciones dan cuenta de su alcance territorial, de su diseño institucional innovador, de su capacidad de interpelar a sujetos históricamente excluidos del sistema educativo, así como de las tensiones que su implementación generó en torno al régimen académico tradicional. Sin embargo, persisten importantes vacancias en el campo de estudio, particularmente, en lo que respecta a los aspectos pedagógicos de la política y al tratamiento curricular que desarrollan los docentes tutores en sus propuestas. En términos generales, los estudios se han

concentrado en caracterizar el formato del dispositivo FinEs II, subrayando su flexibilidad, territorialidad e inclusión, más que en analizar en profundidad los contenidos seleccionados, las estrategias didácticas utilizadas o las propuestas de evaluación. Tal como lo señalan Sassera y Herger (2021), poco se ha explorado sobre el tipo de formación ofrecida históricamente a los jóvenes y adultos desde la secundaria en esta modalidad. La dimensión curricular -es decir, qué se enseña, cómo se enseña y con qué fines formativos- permanece escasamente problematizada.

Desde un enfoque regional, Terigi (2009) aporta herramientas para analizar las políticas de inclusión según su intensidad (profundidad de transformación en las condiciones de escolarización) y su extensión (amplitud de la cobertura). El Plan FinEs II se sitúa como una política "intensiva", que transforma aspectos centrales del formato escolar (currículum, régimen académico, espacios de cursada, vínculo pedagógico). No obstante, dicha innovación no ha sido acompañada sistemáticamente por estudios pedagógicos que permitan comprender cómo esas transformaciones operan concretamente en las aulas y con qué efectos. En esta línea, autores como de la Fare et al. (2016) destacan el carácter universalista del FinEs II en contraposición a enfoques compensatorios del pasado, aunque advierten la escasa sistematización de datos oficiales y la falta de articulación con propuestas de formación profesional. Investigaciones como las de la Secretaría de Evaluación Educativa del MEN (2018) y García (2019) resaltan la relevancia del plan como política social y educativa, pero también advierten sobre la necesidad de fortalecer su dimensión pedagógica y didáctica, sobre todo, tras los cambios en la gestión política entre 2016 y 2017, sin modificar su lógica de intervención territorial. Desde el enfoque de la pedagogía social y territorial, Villa (2019) y Di Bastiano (2015) subrayan el rol de las organizaciones sociales y comunitarias como actores clave en la producción de sentidos y la apropiación local de la política. Crego y González (2015), por su parte, profundizan en la relación entre educación y desigualdad y sitúan al FinEs II como respuesta a las múltiples formas de segregación (urbana, educativa y laboral). A su vez, múltiples voces han señalado las limitaciones estructurales del programa: la escasa producción didáctica específica para la EDJA, la falta de capacitación docente orientada al abordaje de trayectorias educativas interrumpidas y heterogéneas y la ausencia de un corpus curricular propio adaptado a la modalidad (Burgos, 2015; Bargas, 2019). En este sentido, Bargas (2019) plantea la urgencia de no restringir el análisis del FinEs II al formato organizacional, sino problematizar el proyecto pedagógico y, en particular, los saberes que deberían ser priorizados en la formación de ciudadanos críticos.

En síntesis, el corpus de investigaciones evidencia que, si bien el Plan FinEs II ha sido objeto de análisis en tanto política pública, innovación organizacional o estrategia de inclusión, son escasos los estudios que aborden su dimensión pedagógica con foco en la selección y organización del currículum, las estrategias didácticas y los modos de evaluación en la práctica docente. Este vacío plantea la necesidad de estudios específicos que profundicen en los modos en que los docentes tutores construyen propuestas pedagógicas situadas, desde qué marcos teóricos y con qué criterios seleccionan contenidos, qué sentidos atribuyen al vínculo pedagógico y cómo se configuran las experiencias escolares de jóvenes y adultos en contextos de vulnerabilidad.

Por lo tanto, esta línea de investigación se inscribe en un campo aún en construcción, que exige avanzar en la comprensión de los "textos y contextos" del aula FinEs II en diálogo con los marcos normativos, las prácticas reales y los sentidos atribuidos por sus actores. Explorar estos aspectos permitirá aportar elementos sustantivos al debate sobre la calidad e intencionalidad pedagógica de las políticas de inclusión educativa en la modalidad de jóvenes, adultos y adultos mayores.

Marco teórico y metodológico del estudio

El propósito de este apartado lo inscribimos en la presentación del encuadre teórico y metodológico del análisis en una de las sedes del plan bajo estudio, ubicada en la localización jurisdiccional referenciada. Partimos del supuesto de que la escuela, más allá de su función tradicional de transmisión de conocimientos, constituye un espacio social fundamental de producción de subjetividades, donde la organización de los aprendizajes y las interacciones instituidas inciden directamente en la experiencia escolar (Fernández Enguita, 1999; Terigi, 2012).

Desde una perspectiva sociológica crítica, adoptamos el modelo de análisis propuesto por Basil Bernstein, quien sostiene que "el conocimiento escolar opera como un principio regulador de la estructura de la experiencia" (1998, p. 24). En esta línea, el currículum no constituye una mera selección de contenidos del pasado, sino que interviene activamente en la construcción de la conciencia y delimita lo pensable y lo decible en el marco institucional. Tal como plantea Eisner (1998), definir el currículum implica establecer las oportunidades de los sujetos para experimentar diferentes formas de conciencia, para dar lugar a determinadas posibilidades de aprendizaje y excluir otras.

Para indagar cómo se materializa el currículum en contextos concretos de enseñanza, retomamos el modelo del discurso pedagógico de Bernstein (1990), que nos permite analizar la lógica interna de los mensajes educativos a partir de los procesos de recontextualización del conocimiento. Esta perspectiva considera el pasaje del conocimiento desde los campos de producción (científicos, disciplinares, simbólicos) hacia los espacios de reproducción pedagógica (escuela, aula), donde se subrayan los mecanismos de selección, transformación y control implicados en dicha operación.

Uno de los conceptos centrales del enfoque bernsteiniano³ que orienta este estudio es el de "código", entendido como un principio regulativo tácitamente adquirido que orienta la selección e integración de significados, su forma de realización y los contextos que los evocan. Este código se expresa en tres dimensiones

³ Cabe situar que la disciplina desde donde produjo Basil Bernstein es la sociología y, dentro de ella, se podría sostener que el autor se posiciona en un espacio de intersección entre subdisciplinas dentro del campo sociológico tales como la sociología de la cultura, sociología del conocimiento, sociología de la educación, sociología de las religiones, sociolingüística y sociología de la transmisión como terminó definiendo su programa de investigación (Graizer y Navas Saurin, 2011). En etapas anteriores, la teórica Navas Saurin (2008) lo habría inscripto dentro de la Sociología de la pedagogía.

interdependientes: el currículum, la pedagogía y la evaluación. A su vez, abordamos la distinción entre Currículum de Colección y Currículum Integrado, a partir de la fuerza de la Clasificación de los contenidos (C+/C-), lo cual permite analizar la organización del conocimiento en términos estructurales y en lo que el autor designa como discurso instruccional:

Los códigos agregados (o de colección) aumentan la libertad del maestro mientras que los códigos integrados reducen dicha libertad en una relación directa con la fuerza del código integrado. [...] La libertad creciente de los maestros dentro de los códigos agregados es paralela a la reducción de la libertad de los alumnos y la reducida libertad de los maestros dentro de los códigos integrados es paralela a la creciente libertad de los alumnos. En otras palabras, hay un cambio en el balance del poder entre el maestro y el alumno en la relación pedagógica. (Bernstein, 1974, p. 12)

En lo que respecta a la relación pedagógica, el análisis se apoya en el concepto de Enmarcamiento (E) o *framing*, en torno al grado de control ejercido por el docente (o por el estudiante) sobre la selección, secuencia, ritmo (tiempos) y criterios de evaluación del conocimiento. Es decir, el autor utiliza los conceptos de Clasificación (C) y Enmarcamiento (E) como dimensiones de análisis de la práctica educativa:

- La Clasificación (C) refiere a la fuerza de las fronteras entre saberes o disciplinas. Una clasificación fuerte (C+) implica contenidos claramente segmentados por áreas (currículum de colección), mientras que una clasificación débil (C?) señala una organización más integrada o flexible del conocimiento (currículum integrado).
- El Enmarcamiento (E) alude al grado de control ejercido sobre los aspectos formales del proceso pedagógico. Un enmarcamiento fuerte (E+) indica mayor regulación por parte del docente; uno débil (E?) supone mayor autonomía del estudiante en la construcción del aprendizaje.

Estos conceptos permiten observar cómo se distribuye el poder simbólico en las prácticas educativas y qué lógicas se actualizan en la enseñanza dirigida a jóvenes y adultos en el marco del Plan FinEs II.

Complementariamente, incorporamos aportes de autores que han reflexionado sobre la integración curricular, la interdisciplinariedad y el trabajo por proyectos, tales como Torres Santomé (2006), Beane (2008), Morin (1998), Edelstein (2011), Lenoir (2015) y Camilloni (2012). Estas perspectivas nos han permitido ampliar la mirada sobre las formas contemporáneas de organización del conocimiento escolar y han sostenido el análisis de las propuestas educativas orientadas a sujetos jóvenes y adultos.

En términos metodológicos, optamos por un enfoque cualitativo, enmarcado en el diseño de estudio de caso (Stake, 1998) focalizado en un centro educativo del Plan FinEs II durante 2019. La elección de este diseño responde a la necesidad de comprender la complejidad del fenómeno estudiado en su contexto específico, a través de una aproximación situada y contextualizada. Llevamos a cabo la

recolección de datos mediante observaciones no participantes de clases, entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y directivos y análisis documental de planificaciones y proyectos pedagógicos.

Para el análisis, consideramos ese "ida y vuelta" entre teoría y empírea y recurrimos a distintos conceptos que pudieran relacionarse con los textos y el contexto relevante del caso estudiado, dado que consideramos importante trazar "un camino inductivo que identifique los espacios o procesos de transformación en y desde las escuelas" (Gómez Caride, 2016, p. 9). Utilizamos los conceptos de Clasificación y Enmarcamiento para identificar las dinámicas del código pedagógico en acto, atendiendo a los sentidos construidos por los actores involucrados.

En cuanto a ello, consideramos, en primer lugar, la dimensión estructural (u organizacional) de la práctica pedagógico-curricular, llevada a cabo en este Centro Educativo (CE) con sus respectivas variaciones de fuerza (+) y/o debilidad (-) en la Clasificación (C), y las relaciones que se producen entre espacios curriculares, comunitarios, sujetos y discursos tanto académicos como cotidianos, desplegados en el contexto de la instrucción. Los descriptores previstos son: las finalidades-objetivos; los contenidos/actividades; la metodología que orienta la práctica y los criterios de evaluación que los docentes implementan en dicha propuesta educativa. El discurso instructivo (DI) está orientado al control de la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento considerado legítimo, así como a la apropiación de capacidades cognitivas específicas. Este discurso regula no solo los contenidos a ser enseñados, sino también las formas en que se enseña, aprende y evalúa. Tal como señala Camilloni (2012), la teoría de la instrucción se configura como un discurso crucial, en tanto que regula las decisiones didácticas fundamentales -fines, objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación- y, a la vez, "modela al sujeto pedagógico, al transmisor, al contexto de enseñanza y a la competencia comunicativa implicada en dicho proceso" (Bernstein, 1998, citado en Camilloni, 2012, p. 18).

Para la dimensión interaccional, nos valemos del principio de Enmarcamiento (E), el cual permite indagar las reglas discursivas (DR)⁴ puestas en juego en la relación entre sujetos. Usamos también los valores fuertes (+) y/o débiles (-) para describirlas. Los indicadores para abordar dichas reglas se componen de la selección, secuencia, ritmo (tiempo) y evaluación de los conocimientos para hacerse con el texto legítimo por parte de estudiantes (Bernstein, 1998), ya que "estructura la enseñanza y el aprendizaje" (Camilloni, 2006, citado en Gómez Caride, 2021).

Para ubicar el análisis de ambas dimensiones, utilizamos una matriz descriptiva⁵ donde registramos el trabajo de campo realizado, además, este da cuenta de los instrumentos utilizados en la recogida de datos. Traducido en términos de indicadores,

⁴ Este discurso no solo legitima las reglas formales de la institución educativa, sino que estructura las relaciones de poder, las identidades y los modos de relación entre sujetos.

⁵ La matriz que presentamos es una adaptación del instrumento metodológico diseñado por Graizer y Navas Saurin (2011), para lo cual modificamos los indicadores que responden a nuestras preguntas y objetivos de investigación.

son los grados que toman la Clasificación y el Enmarcamiento que, en ambos casos, tienen la misma gradación: muy fuerte: ++, fuerte: +, débil: - y muy débil: --.

Finalmente, se consideran los condicionamientos impuestos por la pandemia del COVID-19, que afectaron tanto la implementación del programa como las posibilidades de trabajo de campo, sin por ello invalidar la relevancia del estudio en relación con la implementación de políticas educativas destinadas a jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo formal.

La dimensión estructural de la práctica pedagógica: la Clasificación en el discurso instruccional

Examinamos en el análisis cómo dicha Clasificación se manifiesta en el currículum, la pedagogía y la evaluación implementadas en la sede CE1-CENS 1 de La Matanza, a partir del trabajo de campo realizado mediante observaciones de clases del tercer año, entrevistas grupales con estudiantes y entrevistas al equipo directivo del CENS de referencia⁶.

Desde el punto de vista institucional, se observa que, si bien el centro FinEs II depende administrativamente del CENS 1, funciona en un predio municipal con una fuerte vinculación comunitaria. Esta característica territorial imprime una lógica propia a las prácticas escolares, lo que genera condiciones que los docentes consideran favorables para el aprendizaje, al posibilitar una disposición flexible del espacio físico y una apropiación simbólica del entorno. Como expresa una docente: *Los espacios públicos pertenecen a todos, en especial a los sujetos de la comunidad* (Prof. Andrea, Lengua y Literatura).

En términos curriculares, se advierte una propuesta pedagógica que se orienta al desarrollo de capacidades, que articulan los saberes previos de los estudiantes con nuevos conocimientos a partir de un enfoque situado. Puede inferirse que los docentes prevén esa vinculación con el contexto local:

Si hay algo que ponderar de este Plan es su impronta social y real, quiero decir, la educación no está solo en los edificios de las escuelas, los organismos públicos también son del pueblo y aquí se verifica. Muchas escuelas que están en mejores cuestiones edilicias no saben de la existencia de los organismos vivos que están en su propia manzana, poder potenciar el afuera y el adentro de la escuela que, en realidad, son uno solo, da sentido a la tarea pedagógica. (Prof. Marcelo, Problemática Social Contemporánea)

Los docentes recuperan las experiencias personales de los sujetos y las conectan con contenidos escolares, en el marco de proyectos pedagógicos integra-

⁶ Los resultados que aquí se sistematizan corresponden a una investigación de mayor envergadura realizada en una etapa anterior (2019), cuyos objetivos trascienden el alcance de lo expuesto en el presente artículo; por ello, las referencias a notas de campo, a entrevistas y a observaciones se presentan de manera abreviada y remiten al estudio original para un análisis más exhaustivo. Para ampliar, ver: Corzo (2023, pp. 61-90).

dos, contruidos en torno a un "Contexto Problematicador"⁷, definido de manera colaborativa. Esta modalidad genera una Clasificación débil (C-), que difumina las fronteras entre disciplinas y promueve una integración significativa de saberes. Así lo expresan: *Si bien cada profe tiene en cuenta los contenidos de su materia, nos damos un tiempo para unificarlos, es decir, ponemos en juego la diversificación de la enseñanza considerando el contexto donde está inserto el centro básicamente* (Prof. Marcela, Filosofía).

E:⁸ *¿Con quiénes lo realizan? ¿En qué espacios?*

Prof. Andrea: *Entre los profes de esta sede trabajamos en un proyecto pedagógico y curricular integrado. Los espacios que tenemos para ello no existen prácticamente, en realidad, solo tenemos una reunión general antes del cuatrimestre con el dire..., es más una acción voluntaria que realizamos muchas veces por fuera de las sedes y con los docentes con lo que podemos contar... ¡por suerte, los espacios colaborativos como el Google drive nos facilita la tarea! Comenzamos a soñar con este trabajo compartido a partir de la capacitación que hicimos allá por el 2015⁹.*

E: *¿Cómo definís un proyecto integrador? ¿Qué tienen en cuenta para ello?*

Prof. Andrea: *En realidad, priorizamos contenidos de las materias del programa cuando definimos un contexto problematizador específico para el centro, luego los ubicamos dentro de ese proyecto. Es una guía para todos, y tiene sentido pedagógico relacionar las capacidades a lograr con los saberes de los estudiantes, sus intereses y el conocimiento que pretendemos trabajar.*

E: *¿Cuál es el contexto problemático que seleccionaron? ¿En qué tiempos de la cursada lo trabajan?*

Prof. Andrea: *Este cuatrimestre es "el desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes"¹⁰, lo trabajamos a partir de la quinta o sexta clase del cuatrimestre, cuando ya establecimos un vínculo con el grupo, además de los contenidos; a partir de ello los*

⁷ Por acuerdo federal, el Contexto Problematicador se concibe como un marco en el que se desarrollan las Situaciones Problemáticas y los Proyectos de Acción en tanto ambos deben dialogar con la realidad local, provincial y regional. (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 21).

⁸ Extracto de entrevista realizada a docente. La letra "E" refiere a Entrevistadora. Para ampliar, ver: Corzo (2023, pp. 61-90).

⁹ Curso de Formación en Servicio: *De la reflexión sobre la Práctica Docente hacia la Transformación de la Realidad* (2014/2015). Convenio Universidad de Lanús- DGCyE. En el distrito de La Matanza, participaron 120 docentes.

¹⁰ Los otros once son: 1. Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza; 2. Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud; 3. El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural; 4. Las relaciones asimétricas de género y su incidencia en la construcción de identidades; 5. Diversidad sociocultural y desigualdad; 6. El sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras; 7. El poder de lo comunicacional y su incidencia en la construcción de identidades autónomas individuales y colectivas; 8. La apropiación cultural y las tensiones interculturales; 9. Desnaturalización de lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano; Derecho a la tierra y vivienda: identidad, dignidad y oportunidades para todos; 11. La dimensión económica y sus efectos en la vida social (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 32).

estudiantes seleccionan un problema concreto y vamos construyendo su abordaje... es más, lo evaluamos con mirada integral, todos los profes juntos y junto a los estudiantes". (Entrevista a docente, Lengua y Literatura, 3 de agosto 2019)

En este relato sobre la forma que adquiere "la planificación del currículum integrado", el director del centro nos comenta:

1°- Cada profesor tiene en cuenta los contenidos curriculares de su materia para luego priorizarlos en base al contexto problematizador seleccionado; 2°- Luego elaboramos un diseño colaborativo entre áreas afines en una primera instancia (Cs Sociales, Cs Naturales, Lenguajes); 3°- En una segunda instancia, teniendo en cuenta dicho contexto problematizador- según el centro y su realidad territorial- se da lugar a la planificación de la propuesta de enseñanza; 4°-La tercera y última etapa la confeccionamos junto al grupo de estudiantes, previo hacerlos partícipes de tal contexto. Esto es muy importante definirlo junto a ellos, además, porque el cierre de la propuesta es la evaluación de las capacidades puestas en juego. (Alejandro, director del CENS 1)

A partir de este circuito, los estudiantes seleccionan las situaciones problemáticas y los proyectos de acción para organizar la cursada:

Ajustamos de este modo, la versión definitiva de la planificación integrada que no solo nos sirve a nosotros como equipo de profes, sino principalmente a la organización curricular, pedagógica y de evaluación para estudiantes, los documentos que están vigentes en la modalidad nos habilitan a ello pues solo contamos con el listado de contenidos del plan de estudios que encima, es anacrónico¹¹. (Prof. Marcelo, Problemática Social Contemporánea)

En este relato, se hace alusión al documento *Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales* del CFE, el cual cita:

Respecto de los contenidos de la enseñanza, en los diseños curriculares y/o planes de estudio jurisdiccionales se configurarán Núcleos Conceptuales que serán redes integradas por conceptos claves de las disciplinas y áreas necesarios para comprender, interpretar y transformar la realidad caracterizada en las Situaciones Problemáticas y con posibilidad de intervención a partir de la formulación y ejecución de Proyectos de Acción. (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2015, p. 18)

Podemos apreciar que se van estableciendo relaciones de Clasificación débil entre los contenidos de las asignaturas. En los relatos, la frontera entre una dis-

¹¹ Se refiere al Plan de Estudios de la Resolución N.º 6321/95 vigente en la jurisdicción provincial y data del año 1995. En su lugar, utilizan el *Marco de Referencia* que brinda el encuadre general con estos componentes y es de alcance nacional. A la fecha se ha promulgado la nueva propuesta curricular en la provincia de Buenos Aires: Resoluciones N.º 2993/22 y N.º 3463/22. Nuevo Diseño Curricular para el Nivel Secundario de la Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos, Adultas y Adultos Mayores que toma dichos marcos de referencia (Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación, 2022).

ciplina y la otra quedan difusas al abordar el contexto problematizador y se tiene en cuenta que: "la Clasificación, orienta al hablante hacia lo que se espera y lo que es legítimo en ese contexto" (Bernstein, 1998, p. 104).

Consideramos que la colaboración entre colegas permite reflexionar sobre la propia práctica y además ampliar el campo de posibilidades (Camilloni, 2012; Davini, 2008), por ello, utilizan dicho instrumento como una guía para alcanzar las intenciones educativas que subyacen a sus propuestas de enseñanza. Es importante anotar aquí que la LEN establece "el diseño de una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura" (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006, art. 48, inc. f), el cual posibilita un abordaje integral que dé respuesta a las necesidades de los sujetos participantes de la experiencia pedagógica. De acuerdo con lo mencionado, se adopta para la EPJA a nivel nacional una estructura curricular modular¹², basada en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, que contextualiza los contenidos de enseñanza. Si bien los docentes no denominan módulo a la propuesta, el director y aquellos lo definen como un *proyecto pedagógico curricular integrado* (Alejandro, director).

Tal como sostiene Beane (2008, p. 76), "la integración del currículum empieza y termina con los centros organizadores dirigidos al tema o problema". En consonancia, las prácticas observadas parten del diálogo con los estudiantes, la problematización de la realidad y el análisis colectivo de las inquietudes sociales. Las disciplinas no se presentan como compartimentos estancos, sino como soportes para comprender y transformar el mundo (Freire, 1996). Desde esta perspectiva, se conjugan componentes interdisciplinarios e integradores, que, como plantea Lenoir (2015), no suponen una mera acumulación de saberes disciplinares, sino un esfuerzo por religar conocimientos con sentido.

En cuanto a la evaluación, se constata un enfoque formativo concebido como función didáctica integrada (Villa, 2019) al proceso de enseñanza y de aprendizaje para que "los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades" (Anijovich y Cappelletti, 2018, p. 13). Se utilizan rúbricas que valoran tanto el producto del trabajo grupal como los aportes individuales, que atienden a criterios de complejidad, pertinencia y comprensión del problema abordado. Esta concepción promueve una evaluación para el aprendizaje, continua y participativa, que involucra activamente a docentes y estudiantes: *Trabajamos con rúbricas de evaluación de proceso, en mi caso con una que les presento a los estudiantes en las primeras clases*, afirma Marisa (Prof. Inglés); otro docente, Florencia, expresa: *Desde que aprendí a usarlas siento que me organiza y también a los estudiantes, van viendo sus logros y dificultades en torno las capacidades esperables, así que está buenísimo* (Prof. Diseño y Desarrollo de Proyectos).

¹² Según la Resolución N.º 118/10, un módulo es el componente curricular que constituye una unidad de sentido, que organiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte. Este posicionamiento favorecerá la interpretación de la realidad del sujeto de manera emancipadora (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 6).

A nivel institucional, la gestión del CENS 1 desempeña un rol de acompañamiento cercano a la sede FinEs II, que facilita la participación en actividades comunitarias y promueve instancias colectivas de reflexión pedagógica. Esta gestión se caracteriza por una Clasificación y un Enmarcamiento débiles en el ejercicio de sus funciones, lo que prioriza la construcción de vínculos pedagógicos y la producción de aprendizajes significativos.

Finalmente, el análisis del discurso instruccional revela una diferenciación entre el lenguaje académico y el lenguaje cotidiano, lo cual implica desafíos en la construcción del conocimiento escolar. No obstante, la debilidad de la Clasificación entre espacios curriculares permite configurar un currículum de tipo global (Camilloni, 2012; Torres Santomé, 2006), orientado a la resolución de problemas reales, en el que los estudiantes pueden desarrollar una voz propia en el marco de una autonomía informada y singular. Esta flexibilidad, inherente al diseño del Plan FinEs II, constituye tanto una potencialidad como una limitación, en la medida en que la desregulación estatal en torno al programa deja librada a las escuelas la responsabilidad de sostener su sentido pedagógico, en este caso, decidir la utilización del plan de estudios vigente en la jurisdicción provincial,¹³ pero ajustándolo a las normativas nacionales (Resoluciones N.º 118/10 y 254/15).

Según los indicadores previstos en esta dimensión, presentamos el esquema de análisis en la Figura 1. Dicho análisis sintetiza los datos recogidos en torno a la forma que adquiere la práctica pedagógica en el currículum puesto en acto en este centro educativo y, con ello, el tipo de código de conocimiento educativo relevado.

Recordamos que el discurso instruccional (DI) confiere al estudiante las herramientas necesarias (conocimientos y habilidades, destrezas, otras) para desempeñarse en campos de actividad específicos. Así, las diferencias en esta relación corresponden a fuertes grados de Clasificación, de mayor o menor intensidad.

Figura 1: Grados de Clasificación en la dimensión estructural. Descriptores del DI.

Relaciones	Finalidades /objetivos	Contenidos/ actividades	Metodología que orienta la práctica	Criterios de evaluación
Entre discurso académico y cotidiano Entre espacios curriculares	C +	C --	C -	C +

Fuente: elaboración propia.

¹³ Plan de Estudios CENS, Resolución N.º 6321/95 que, como citamos, pertenece a la jurisdicción provincial y data de 1995.

Esta relación se especifica con valor fuerte (+), pues apela a la importancia de la acción educativa en torno a aquellos saberes docentes necesarios que propician mejores oportunidades de aprendizaje a los aprendices. Terigi lo expresa así:

En la docencia se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión; así, caracterizamos a los docentes en una doble función de expertos: como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. (Terigi, 2013, p. 10)

Asimismo, Freire (1996) sostiene que el educador debe ser directivo en su rol, aunque esto no significa que deba manipular al educando en nombre del contenido, que el educador ya sabe *a priori*, pero tampoco caer en una posición espontaneísta. Es decir, una posición según la cual "en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad crítica de los educandos, se deja a los educandos librados a ellos mismos" (p. 62).

En este sentido, habla de "partir" de los saberes de los educandos, de su comprensión de la realidad, para buscar y alcanzar colectivamente una comprensión más acabada del mundo.

La dimensión interaccional de la práctica pedagógica: el Enmarcamiento en el discurso regulador

En este apartado, el foco analítico se orienta hacia la dimensión interaccional del discurso regulador, entendida como el conjunto de reglas discursivas que norman las relaciones sociales involucradas en la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento en el marco del Plan FinEs II. Particularmente, centramos el análisis en el concepto de Enmarcamiento, en el sentido propuesto por Bernstein (1990), como forma de control pedagógico que opera sobre la selección, la secuencia, el ritmo y la evaluación del saber escolar, así como sobre las posiciones que asumen los sujetos en el acto educativo.

El trabajo de campo desarrollado en el CE 1-CENS 1 nos permitió observar cómo las relaciones entre docentes y estudiantes se construyen a partir de una diversidad de trayectorias educativas reales, marcadas por interrupciones, retornos, condiciones laborales, responsabilidades familiares y procesos migratorios. En este escenario, el Enmarcamiento se manifiesta en un vínculo pedagógico que reconoce y valora las experiencias biográficas de los sujetos, al integrarlas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Soledad comenta:

Los estudiantes de estos sectores han sido vulnerados en sus derechos básicos como sabemos, pero dar vuelta esa historia también nos corresponde a todos: comenzar por reconocer que tienen saberes de todo tipo es una punta importante y de una gran responsabilidad político-pedagógica. (Prof. Soledad, Matemática)

Los docentes observados asumen una posición que tensiona el discurso hegemónico, que construye interacciones donde los estudiantes son reconocidos

como sujetos centrales del acto pedagógico. Esta centralidad se evidencia en las estrategias didácticas utilizadas, en la escucha activa de sus intereses y preocupaciones y en la explícita voluntad de recuperar saberes situados y culturalmente relevantes. Como señala Dante:

Como verás, la mayoría de las estudiantes en este 3er año son mujeres, han vivido una vida muy difícil, pero están aquí que es lo importante, desean superarse y dejar a un lado esas marcas de exclusión y también marcas de enseñanza que portan porque hubo quienes alguna vez les negaron su derecho a estudiar, entre otras cosas. (Prof. Dante, Estado y Nuevos Movimientos Sociales)

Esta apuesta implica disputar sentidos acerca de quiénes pueden ser considerados legítimos portadores del conocimiento escolar, lo que habilita la palabra y la presencia de quienes han sido históricamente excluidos del sistema educativo:

Los saberes de nuestros estudiantes los reconocemos, así como sus historias de vida. Yo creo que el sufrimiento ayuda a aprender, ellos están acá porque ese aprendizaje de sobreponerse ante la adversidad tiene mucho que ver con el valor que le asignan a la escuela y eso tenemos que poder darle contenido (Prof. Pablo, Informática).

El testimonio de este docente permite comprender la construcción de un sentido compartido del aprender como forma de reparación y afirmación subjetiva. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica adquiere un carácter ético y político que desborda la mera transmisión de contenidos, que se configura como un espacio de reconocimiento, restitución de derechos y elaboración de nuevas subjetividades.

Nos introducimos en la clase de Estado y Nuevos Movimientos Sociales, a cargo de Dante. La jornada inicia con la necesidad de abordar las situaciones problemáticas referenciadas en los grupos y de avanzar con las formas de su concreción en los proyectos de acción. Para comenzar a completar el esquema de las propuestas, el docente indaga, por un lado, la tercera propuesta faltante (un grupo de estudiantes aún no habría realizado selección) y, por otro, las expectativas de la tarea a realizar. El docente releva información y el diálogo da cuenta del trabajo a desarrollar: *Las situaciones problemáticas que les inquieta están súper interesantes, por su relevancia social, seguramente los textos y lo que pudimos ir trabajando hasta ahora les va a servir.*

Las tres propuestas quedan expuestas de este modo: "Las mujeres y sus derechos", "Los jóvenes y la droga" y "El problema del trabajo" y las inquietudes de los estudiantes aparecen: *Nos costó un poco ponernos de acuerdo, pero ya está, los otros profes ya nos dijeron que haremos un trabajo de investigación con esto (Est. 1); Profe: ¿es parecido a lo que hicimos el año pasado en la materia investigación? (Est. 2); ¿Cuánto tiempo tenemos? (Est. 3); Estuvimos buscando información sobre temas de la mujer con el profe de informática el otro día (Est. 4).*

El docente va aclarando dudas; estas refieren a conocimiento del área de Ciencias Sociales; la temática del conflicto, la relación con otros espacios de cursada (en este caso, metodología de la investigación que forma parte de los espacios

curriculares del ciclo anterior, entre otras). La nota distintiva en estas intervenciones es que no solo los profesores apelan a las reglas discursivas y sin posición jerárquica entre ellas, sino que, a partir de lo relevado en sus intervenciones, también los estudiantes las integran.

La clase continúa:

Para realizar las investigaciones tendremos que seguir una secuencia de pasos y asignar tiempos adecuados para cada etapa, recuerden que este trabajo tiene un plus: investigar y proponer alguna solución concreta en el barrio. Después de elegir el tema, deberán establecer los objetivos que deseen alcanzar con su investigación. Esto les ayudará a mantenerse enfocados y dirigir sus esfuerzos hacia resultados concretos. A continuación, dedicaremos tiempo a la recopilación de información y revisión bibliográfica. Les enseñaremos cómo buscar fuentes confiables y relevantes para su investigación, y los profes estaremos disponibles para cualquier consulta que tengan durante este proceso. Una vez que hayan recopilado suficiente información, llegará el momento de analizar los datos y presentar las posibilidades de poder concretarlo en un proyecto de acción concreto. Los guiaremos con técnicas de análisis adecuadas y ayudaremos a interpretar la información obtenida. Luego, cada grupo deberá redactar el informe final de su trabajo. Estaremos disponibles para revisar sus avances para asegurarnos de que el informe sea completo y cumpla con lo que se propusieron.

Se observa la atención de estudiantes en esta fase de la clase. Luego, el profesor sintetiza la secuencia en un esquema:

- Introducción y elección del tema; planteo del problema (con preguntas) y objetivos (posibles de realizar); dos semanas.
- Recopilación de información y revisión bibliográfica (dos semanas).
- Análisis de datos y resultados (dos semanas).
- Elaboración del informe final (una semana).

Recuerden que este proceso de investigación es una oportunidad para crecer como estudiantes y como ciudadanos informados. Estamos emocionados de ver los resultados de su trabajo y el impacto que tendrán sus investigaciones en la comunidad. ¡Manos a la obra y aprovechemos al máximo esta experiencia de aprendizaje juntos! (Observación de clases, octubre 2019)

En lo que sigue de la clase, los estudiantes comienzan por plantear algunas metas que se proponen y comparten los materiales que están recopilando (es el equipo que tratará la problemática de la mujer). Realizan esta actividad en grupo general. El docente retroalimenta las intervenciones en forma constante y propone agendar los tiempos de abordaje.

En lo que respecta al control del discurso regulador, el análisis muestra un Enmarcamiento fuerte (E+) en la selección y secuenciación de los contenidos, que se articula con los proyectos de acción trabajados en el aula. Sin embargo, el ritmo de aprendizaje presenta un Enmarcamiento débil (E-), los tiempos escolares se ajustan a las condiciones y posibilidades de los estudiantes en una lógica que

prioriza la comprensión y apropiación significativa del conocimiento por sobre la estandarización temporal.

La evaluación también adquiere características particulares, se integra al proceso de enseñanza y se expresa en la elaboración de proyectos de acción que permiten aplicar los saberes a situaciones relevantes para los estudiantes. Este tipo de Enmarcamiento refuerza la autonomía de los sujetos y reconfigura el lugar tradicional de la evaluación como instancia de control externo: *Tender a su participación activa tienen que ver con sentirse parte de esa realidad y poder operar en ella, señala Mercedes* (Prof. Diseño y Desarrollo de Proyectos).

No obstante, se identifica una limitación estructural en términos del Enmarcamiento (E--). La ausencia de un diseño curricular actualizado y específico -tanto para CENS como para el Plan FinEs II así como instancias de formación docente permanente- no son simplemente carencias técnicas, ya que su ausencia deslegitima el orden oficial que debería regular las relaciones, los roles y las identidades dentro del proceso pedagógico. Los docentes del Plan FinEs II manifiestan la necesidad de contar con espacios de intercambio, reflexión pedagógica y actualización profesional que fortalezcan el trabajo colectivo y promuevan una apropiación crítica del currículum integrado. Tal como sugiere Lorenzatti y Tosolini (2020): "Se requiere una construcción conjunta para identificar sus reales necesidades y saber qué es lo que ellos identifican como una situación problemática" (p. 51) que, en este caso, no siempre se encuentran garantizadas¹⁴.

Los docentes se pronuncian ante esto:

Creemos en la potencialidad de este curriculum que integra y construye ciudadanía, pero necesitamos espacios en los centros y escuelas para potenciarlo (Prof. Marisa, Inglés). *Seleccionamos saberes y respetamos los tiempos de aprendizaje de los estudiantes, ¿por qué debemos buscar espacios para encontrarnos a veces en casas, en findes, o en solo en el drive?* (Prof. Alfredo, Química). *Intento que esta forma de trabajar se de en otras sedes donde trabajo, pero es imposible. Los docentes no se sienten motivados y no existe ningún tipo de acompañamiento en esos lugares, por eso, tengo temor que de no preverse espacios o jornadas pedagógicas para nosotros los profes o que cambie el director esto se caiga... no podemos sostener que solo sea un trabajo voluntario el que hacemos* (Prof. Soledad, Matemática).

Es importante advertir que el trabajo en equipo depende casi exclusivamente de la voluntad de los docentes. En tal sentido, las entrevistadas sostienen que las horas de encuentro, planificación conjunta y elaboración de materiales no son rentadas, lo que complejiza tanto las disponibilidades de tiempo para los encuentros como para las tareas de planificación conjunta. Estos se llevan a cabo en tiempos y espacios que, la mayoría de las veces, son informales.

¹⁴ Según Bernstein (1990), el discurso regulador (DR) define el conjunto de reglas que establece qué cuenta como orden legítimo. Al no garantizarse desde el nivel macropolítico jurisdiccional una normativa acorde, se produce una orfandad normativa que delega en los docentes la carga de reconfigurar lo extemporáneo, lo que debilita la autoridad del sistema educativo y apela solo a la "voluntad" de los docentes.

Si bien los profesores a cargo del espacio de Ciencias Sociales sostienen que el formato integrado supone una mejor organización de la enseñanza, también consideran que implica un desafío para los docentes, sobre todo porque su formación inicial o de grado es de tipo disciplinar. Este tipo de propuestas de integración o interdisciplinarias demanda un proceso de formación posterior. Un docente explicita:

Parte de la resistencia y parte de los argumentos (que defienden el formato disciplinar) se enmascaran en la pertinencia científica, disciplinar y, honestamente, me parece muy hipócrita porque el que no puede hacer un área sabe poco de su asignatura. Si alguien puede hablar de historia sin hablar de geografía, de contextos naturales, de condiciones naturales, de relaciones sociales en el espacio es que no sabe historia, es así, y el que habla de geografía sin saber historia, no sabe geografía (Prof. Marcelo, Problemática Social Contemporánea).

Mercedes agrega: *No solo algunos docentes no quieren dejar de lado los feudos disciplinares que existen, detrás de eso hay intereses y nosotros trabajamos para cambiar eso (Prof. Mercedes, Diseño y Desarrollo de Proyectos).*

En síntesis, este análisis permite avanzar en la comprensión del discurso regulador como práctica situada, tensionada y co-construida por los actores escolares. Las reglas del Enmarcamiento no son meramente prescriptivas, sino que se reformulan en función de los vínculos sociales, las historias de vida y las condiciones estructurales en las que se desarrolla la educación de jóvenes y adultos.

Por ello, lo esquematizamos tal como puede apreciarse en la Figura 2.

Es así como los docentes proporcionan a los jóvenes y adultos la posibilidad de reconocer el texto legítimo que se espera que (re)produzcan y, de esta forma, se posicionen en situación autónoma e informada de realización.

Figura 2: Grados de Enmarcamiento en la Dimensión Interaccional. Descriptores del DR.

Relaciones	Selección	Secuencia / ritmo	Evaluación
Entre sujetos*	E+	E-	E+
Entre responsables educativos**	E--	E--	E--

* docentes-estudiantes / estudiantes entre sí.

** nivel micro, meso y macro.

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones finales: sentidos, tensiones y proyecciones en torno al currículum y la práctica pedagógica en el Plan FinEs II

La pregunta orientadora sobre el rol del currículum oficial en los centros educativos habilitó un terreno fértil para problematizar la legitimidad de los saberes escolarizados, así como las formas en que estos son seleccionados, organizados y transmitidos en contextos educativos específicos.

El abordaje de este objeto de estudio -aun escasamente explorado desde una perspectiva que articule la sociología de la educación y la didáctica- permitió interrogar sus implicancias políticas, particularmente, en relación con los modos en que el currículum instituido y el currículum en acción tensionan y redefinen las posiciones de docentes y estudiantes en el entramado escolar. Si la educación pretende construir a un ciudadano comprometido que aborde su papel en el mundo, debe promover actitudes de responsabilidad colectiva y social:

Se trata de que la educación garantice las condiciones para que los sujetos, además de poseer los conocimientos necesarios para estar incluidos a la sociedad, se preparen, en tanto ciudadanos, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social. (Prof. Pablo, Informática)

O como expresan los estudiantes: *Sentimos que formamos parte de un proyecto común, y nuestra opinión es tenida en cuenta* (Diego, Estudiante).

En esta línea, la reflexión de Bernstein (1998) resulta especialmente pertinente: "Los sesgos en la forma, contenido, acceso y oportunidades de la educación tienen consecuencias no solo para la economía; estos sesgos pueden llegar a drenar los mismos manantiales de afirmación, motivación e imaginación" (p. 78). A la luz de esta afirmación, los resultados de la investigación muestran cómo las decisiones pedagógicas y curriculares, moldeadas por los saberes docentes, tienen efectos concretos sobre la subjetividad, el reconocimiento y la agencia de quienes participan del acto educativo.

Uno de los hallazgos más relevantes se vincula con la emergencia de un código de conocimiento educativo integrado, sostenido tanto por el equipo directivo como por los docentes de la sede analizada. Dicho código se expresa en una propuesta curricular que no se limita a reproducir lineamientos normativos, sino que apuesta por una "reinención del currículum escolar" (Terigi, 2013, p. 34), nutrida por la experiencia educadora y una lectura crítica del contexto social y cultural de los estudiantes (Lorenzatti y Tosolini, 2020). En este sentido, se produce una debilitación de los límites entre los saberes escolares y los saberes del medio social, lo cual habilita formas de participación estudiantil, caracterizadas por la responsabilidad, la autonomía y la creatividad, en sintonía con las propuestas de Paulo Freire (2010).

Este enfoque supone una redefinición del currículum como espacio de participación democrática, donde la voz de los estudiantes no solo es escuchada, sino que se convierte en condición de posibilidad del proceso educativo. Tal como lo expresa Torres Santomé (2006, p. 256): "Es necesario que el alumnado sepa que tiene voz y que lo que piensa es importante compartirlo y confrontarlo con los

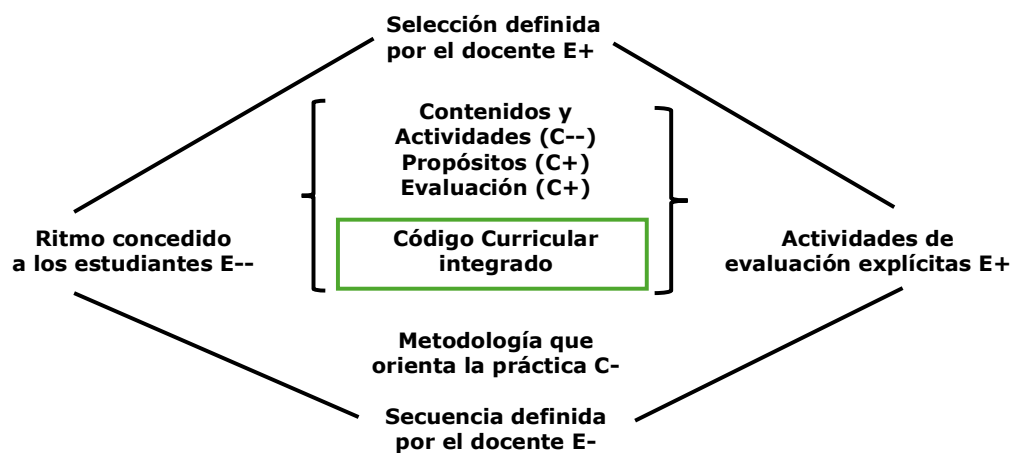
demás" lo cual implica descentrar al docente como único productor legítimo de conocimiento y habilitar otras formas de enunciación, saber y poder en el aula.

Desde la perspectiva del modelo pedagógico analizado, se identifican rasgos propios de un Currículum Integrado (C--), particularmente, en torno a los proyectos de acción y a la unidad entre los discursos de la Formación General, Orientada y Especializada. Los límites disciplinares se presentan difuminados, en favor de una estructuración supradisciplinar del conocimiento, que busca responder a problemas socialmente relevantes y culturalmente significativos para los sujetos que aprenden. En términos del Enmarcamiento (E), el análisis revela un equilibrio en la comunicación pedagógica, que permite conjugar el reconocimiento de las trayectorias de los estudiantes con una propuesta formativa orientada a la apropiación crítica del saber.

El esquema completo de ambas dimensiones y el código curricular resultante se expone en la Figura 3.

La tipología del "compromiso con el desarrollo del conocimiento crítico" (Brusilovsky y Cabrera, 2012) se consolida como categoría descriptiva del posicionamiento docente en este contexto. Los educadores reconocen la pertenencia de sus estudiantes a sectores históricamente postergados y, desde allí, construyen propuestas pedagógicas que buscan habilitarlos como sujetos críticos, reflexivos,

Figura 3: Código curricular de integración según principios de C y E en el Plan FinEs II.



Fuente: elaboración propia.

responsables y con capacidad de incidir en su entorno. Esta perspectiva no solo interroga las lógicas meritocráticas del sistema educativo, sino que reivindica el derecho a una educación transformadora, situada y humanizante:

Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud a favor de la superación de las injusticias sociales. (Freire, 2010, p. 102)

No obstante, también se han identificado condiciones estructurales que tensionan la posibilidad de consolidar estas prácticas pedagógicas en el marco del nivel medio. La fragmentación de los equipos docentes, la escasa oferta de formación permanente específica y la precariedad institucional de los dispositivos del Plan FinEs II plantean límites concretos a la sostenibilidad de estas experiencias. Sin embargo, el análisis desarrollado permite afirmar que existen potencias formativas que abren caminos hacia una escuela más democrática y justa, siempre que se asuma el compromiso explícito de sostenerlas y expandirlas, especialmente, en el nivel macropolítico del sistema educativo.

Finalmente, este trabajo se inscribe en una apuesta por seguir construyendo una escuela para todos, lo cual exige un debate ideológico profundo y una toma de posición colectiva por parte de los distintos actores implicados en el hecho educativo. Como sostiene Camilloni (2012): "Debemos desarrollar de manera continua nuestra capacidad para despertar y sostener el interés, la implicación, la intriga y la fascinación de nuestros alumnos por el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales" (p. 74). En ese horizonte, el desafío es mantener viva la pregunta por lo común, por lo justo y por lo posible en la práctica docente cotidiana.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Argentina, Buenos Aires. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N° 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Resolución N.º 118/10*. Aprobación de documentos: "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos-Documen- to Base" y "Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóve- nes y Adultos" <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10.pdf>

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Hacia la Estructura Curricular de la EPJA*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005643.pdf>

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Resolución N.º 254/15*. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res15/254-15.pdf>

Bargas, N. (2019). *El Plan Fines II. Una propuesta alternativa de finalización de estudios secundarios*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Beane, James A. (2008). *La integración del curriculum*. Madrid: Morata

Bernstein, B. (1974). *Clases, códigos y control I: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. El Roure.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogía de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Coloquio serie editorial

Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación. (1995). *Resolución N.º 6321/95. Plan de Estudios del Bachillerato para Adultos*. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/1995/6321/202870>

Buenos Aires, Argentina. (2007). *Ley Provincial de Educación N.º 13688*. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>

Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Resolución N.º 2993/22*. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Resoluci%C3%B3n%202993%20-2022%20Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20el%20Nivel%20Secundario%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20de%20J%C3%B3venes%20y%20Adultos%20y%20Adultos%20Mayores.pdf>

Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Resolución N.º 3463/22*. D:\livecycle\tmp\pdfg-LIVECYCLE05_\a9\de5f-0c0d90-13a937-6f1043-7ba462-3436f7\File.html

Burgos, A. (2015). Contribuciones y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales. El Plan FinEs en Don Torcuato. En C. Jacinto, *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (pp. 59-83). IDES.

Camilloni, A. (2012). Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas. *Actualización Pedagógica*, 59, 15-32. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/314>

Corzo, S. P. (2023). *Con-Textos curriculares y su (re)producción: el caso del FinEs II en la provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés. Escuela de Educación]. Repositorio Digital San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/23880>

Crego, M. L. y González, F. M. (2015). Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. *Cuestiones de Sociología. Memoria Académica*, 13. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7444/pr.7444.pdf

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

de la Fare, M., Rovelli, L. y Atairo, D. (2016). Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FinES en Argentina y el PROEJA en Brasil. *Horizontes*, 34(3), 7-21. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9805/pr.9805.pdf

Di Bastiano, R. (2015). *Cuando las organizaciones actúan como puentes: Un estudio sobre la implementación del Plan FinES, La Plata* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo Veintiuno.

Edelstein G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Eisner, E. W. (1998). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Amorrortu.

Feldman, D. (2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Capítulo 1. Aique.

Fernández Enguita, M. (ed.) (1999). *Sociología de la Educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Ariel.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Siglo XXI.

García, D. (Coord.) (2019). *Didáctica y Pedagogía de la Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal*. Noveduc.

Gómez Caride, E. (2016). ¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.7>

Gómez Caride, E. (2021, 31 de agosto). *Conferencia Escuela, Pandemia y Currículum: reflexiones para construir una nueva normalidad escolar* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_tjZfTaxnNQ

Graizer, O y Navas Saurin, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356(1), 133-158. https://www.academia.edu/4894152/_El_uso_de_la_teor%C3%ADa_de_Basil_Bernstein_como_metodolog%C3%ADa_de_investigaci%C3%B3n_en_Did%C3%A1ctica_y_Organizaci%C3%B3n_Escolar_

Lenoir, Y. (2015). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1). <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>

Lorenzatti, M. del C. y Tosolini, M. (2020). Los aportes de Freire para repensar las prácticas de enseñanza con jóvenes y adultos. *Revista Del IIICE*, (48), 43-55. <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10201>

Morin, E. (1998). *Sobre la interdisciplinariedad*. Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET). https://pensamientocomplejo.org/?mdocs-file=307&utm_source=chatgpt.com

Navas Saurin, A. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/66f31073-ed0e-4fc0-ae05-65d925bcefdd/content>

Sassera, J. y Herger, N. (2021). Políticas de inclusión educativa de adolescentes, jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires: tensiones en torno a la segmentación socio educativa y el acceso al conocimiento. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(17), 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778665003.pdf>

Secretaría de Evaluación Educativa. (2018). *Investigación evaluativa del plan FinEs 2*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_fines_web_0.pdf

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/eu/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1985/re277/re277-03.html>

Terigi, F. (2009). Las políticas de inclusión educativa. En F. Terigi, R. Perazza y D. Vaillant, *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar* (pp. 143-190). Colección: Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Terigi F. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En E. Tenti Fanfani (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 55-75). IIPE-Unesco.

Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata.

Villa, A. (2019). FinEes2: Una pedagogía social, una pedagogía del territorio, una didáctica integrada. En D. García (Coord.), *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal* (pp. 27-38). Novedades Educativas.