

# Cambios curriculares en el nivel secundario de la EDJA bonaerense: Anticipos sobre su desarrollo desde la mirada de los equipos directivos

Curricular changes at the high-school level of the EDJA from Buenos Aires: Advances in their development from the perspective of the management teams

Alicia Inés Villa <sup>1</sup>  
Daniel Alejandro García <sup>2</sup>

**Resumen:** Este trabajo presenta una indagación preliminar a equipos directivos de centros de educación secundaria de personas adultas de la provincia de Buenos Aires, para retroalimentar la escritura de la nueva propuesta curricular para ese nivel de la modalidad. Desde 2021, se recogieron datos a partir de un dispositivo de consulta que abarcó a 400 equipos de gestión directiva. Estos insumos se obtuvieron a partir de diálogos exploratorios en asistencias técnicas territoriales con supervisores, directivos y docentes y, luego, con la administración de una encuesta, cuyos resultados fueron revisados en reuniones regionales. El trabajo nos permite observar las percepciones de los equipos directivos sobre el cambio curricular, las condiciones de trabajo de quienes ejercen la docencia, sus preocupaciones pedagógicas, las nuevas condiciones de cursada y las experiencias a rescatar de años anteriores a la implementación, entre otros aspectos. En la conclusión, se resalta la importancia de los procesos participativos en la implementación curricular.

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Principal de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Investigadora Categoría I del Centro de Investigaciones en Educación, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: alivilla@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0548-9928>

<sup>2</sup> Magíster en Antropología Social. Licenciado y profesor en Psicología. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: daniel.a.garcia@unq.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2581-8103>

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 163-181.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)10](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)10) / Recibido: 16/03/2025 / Aprobado: 17/08/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivar

**Palabras clave:** educación de adultos, joven adulto, programa de estudios, política de educación

**Abstract:** *This work presents a preliminary inquiry to management teams of high-level adult education centers in the province of Buenos Aires, to provide feedback on the writing of the new curricular proposal for this level of the modality. Since 2021, data was collected from a consultation device that included 400 management teams. These inputs were obtained from exploratory dialogues in territorial technical assistance with supervisors, principals, and teachers and, later, after administering a survey, those results were reviewed in regional meetings. The work allows us to observe the perceptions of the management teams about the curricular change, the working conditions of the teaching staff, their pedagogical concerns, the new attendance conditions, and the experiences to be recovered from years prior to its implementation, among other aspects. The conclusion highlights the importance of participatory processes in curricular implementation.*

**Keywords:** adult education, young adult, curriculum, education policy

---

## **1. Introducción**

El presente trabajo corresponde a una indagación preliminar a equipos directivos de centros de educación secundaria de personas jóvenes y adultas de la provincia de Buenos Aires, para la retroalimentación de la escritura de la nueva propuesta curricular de la modalidad para ese nivel, en un proceso que abarcó a la casi totalidad de equipos directivos de la planta provincial. Nos ubicamos en la etapa que González y Escudero (1987) denominan fase de diseño y difusión, orientada al proceso de involucramiento de actores y su contribución a la escritura de la propuesta curricular.

Este proceso de consulta y difusión se inició en 2021. En él, se recogieron datos en el territorio a partir de diálogos exploratorios que se dieron en el marco de asistencias técnicas por regiones educativas con supervisores, directivos y docentes. Continuó en abril y mayo de 2022, con la realización de jornadas con los equipos de supervisión y la socialización de un instrumento de consulta para ellos, además de entrevistas a las direcciones provinciales de otras modalidades educativas, ámbitos sindicales y especialistas. Entre junio y julio de 2022, se realizaron convocatorias distritales y regionales de directivos para la aplicación de un instrumento de consulta a docentes y directivos en las jornadas institucionales previstas en esa fecha, etapa en la que se enfoca este trabajo. Posteriormente, el relevamiento se completó en agosto de 2022 con el desarrollo de grupos focales de estudiantes diversos (por territorio y por propuesta educativa) y de referentes de la comunidad, que fueron espacios de consulta organizados por los referentes técnicos territoriales de la modalidad.

Hasta 2022, la propuesta curricular en la provincia de Buenos Aires databa de 1995 (Resolución 6321/95) y estaba configurada con la estructura de un plan de materias y contenidos prescriptivos, con su carga horaria correspondiente. Dicha propuesta se desarrolló en el marco de la Ley Federal de Educación (1993). En ese encuadre normativo, la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas se correspondía con un régimen especial, compensatorio, remedial, destinado a la población que no había logrado finalizar sus estudios secundarios en la edad y en las instituciones de los niveles educativos específicos.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Educación Provincial 13688 (2007), la modalidad de educación para personas jóvenes, adultas y adultas mayores es considerada una oportunidad para restituir el derecho a la educación en todos los niveles obligatorios del sistema, que convocaba a la inclusión en sus propuestas a quienes no pudieron desarrollar y terminar sus estudios oportunamente.

Dado que habían transcurrido más de quince años desde la sanción de estas nuevas leyes, contar con un diseño que no era coherente con el enfoque vigente les generaba a docentes y egresados de la modalidad una situación irregular. Cada año era necesario remediar esta situación frente al Consejo Federal de Educación, para intentar justificar una práctica que excede en mucho la rigidez, la descontextualización y la escasa significatividad de los aprendizajes que proponía la Resolución 6321/95. Por ello, en 2022, la Dirección de Modalidad toma la decisión de realizar una reforma curricular que se encuadre en los marcos legales mencionados, contemple los acuerdos federales establecidos para la EDJA (Resolución 118/10 y Resolución 254/15) y adecue sus contenidos a los contextos y escenarios contemporáneos.

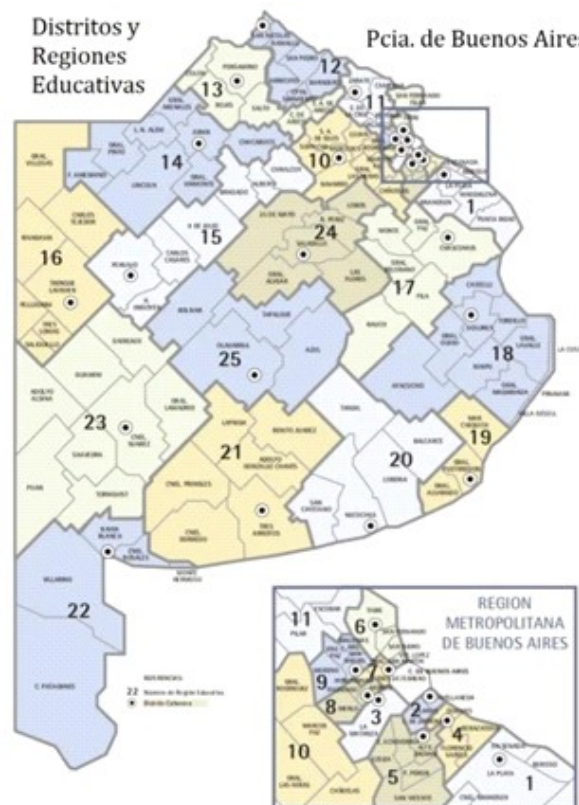
Como ya mencionamos, previamente a este proceso de cambio curricular, la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos/as y Adultos/as Mayores (DEJAYAM, en adelante) inició una consulta con supervisores, directivos, docentes y estudiantes para identificar diferentes aspectos sobre el devenir de la escuela secundaria de personas adultas y consideró aspectos tales como: sus preocupaciones en torno a las condiciones pedagógicas (laborales, de las cursadas, institucionales) posibles en un nuevo diseño, las experiencias de proyectos y programas que se recuperaban de los últimos años (2020 y 2021), los temas a ser incluidos en la propuesta curricular, las demandas de quienes estudian, las experiencias específicas de integración curricular y de evaluación que se rescataban y aquellas que señalaban aspectos críticos.

A los fines de este trabajo, se tomará como objeto de análisis la consulta realizada a equipos directivos de Centros de Educación Secundaria (CENS) de la modalidad, correspondientes a las veinticinco regiones educativas que componen el mapa educativo de la provincia. En ella, se indagaba sobre diversas dimensiones relativas al proyectado cambio curricular con el objetivo de conocer las experiencias, los criterios y las percepciones de quienes conducen las instituciones. A continuación, se presenta el mapa de las regiones educativas, para graficar la distribución geográfica del trabajo de campo realizado (ver Figura 1).

En términos metodológicos, en esta etapa de la consulta, se aplicaron 376 encuestas semiestructuradas a equipos directivos referenciados a la totalidad de los CENS de la provincia de Buenos Aires (que incluyen las instituciones de educación en contexto de encierro, bachilleratos populares y CEBAS - bachilleratos con orientación en salud). Hay 460 agentes del sistema educativo que integran los equipos directivos. De manera tal que se cubrió el 82 % de la totalidad de cargos disponibles y el 100 % de los establecimientos de la modalidad en el nivel.

Las encuestas se administraron a través de un formulario Google de respuesta autoadministrada. Las respuestas se recopilaron en una base única y se analizaron de manera cualitativa y cuantitativa y según el tipo de preguntas (abiertas o cerradas) que componían las encuestas.

**Figura 1: Mapa de regiones educativas de la provincia de Buenos Aires**



**Fuente:** Dirección General de Cultura y Educación - Dirección Provincial de Planeamiento (2004).

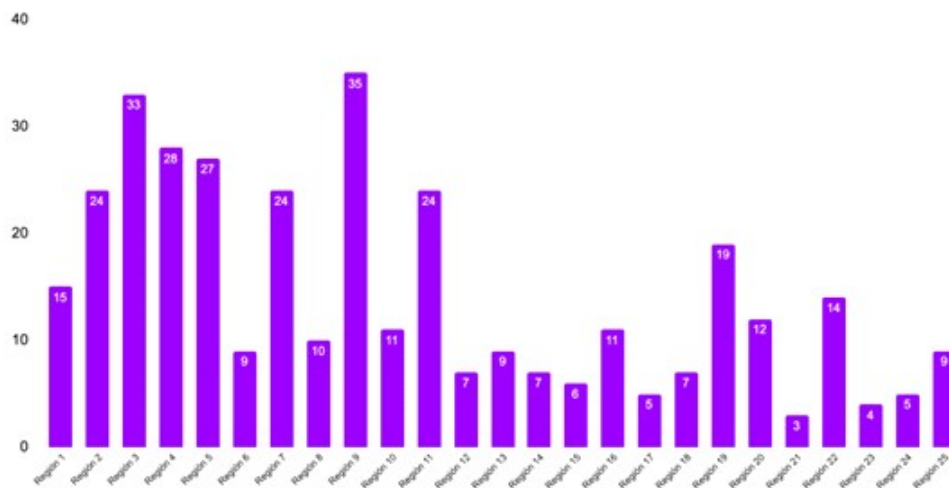
## 2. Sobre las percepciones de los directores frente al cambio curricular: algunos hallazgos

Si consideramos las veinticinco regiones provinciales, estas han participado de manera diferenciada en cuanto a los valores absolutos, dado que la cantidad de instituciones que se encuentran en cada región es dispar, de acuerdo a las características demográficas y otras variables de naturaleza histórica y política que han incidido en la creación de establecimientos. La Figura 2 nos muestra la distribución de dicha participación en sus valores absolutos. De acuerdo a lo que se observa, las regiones 3 y 9 son las que registraron mayor participación y se corresponden con distritos del área metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires, donde se registran mayores índices de existencia de centros educativos, acompañados de compromiso político pedagógico de las autoridades educativas.

En cuanto al acceso a instituciones según el tipo institucional (ver Figura 3), la mayor participación se dio en las sedes de los CENS (91,5 %) y, en segundo lugar, en los Bachilleratos en Salud. La categoría otros engloba a los CENS en Contextos de Encierro y otros programas de educación no presencial.

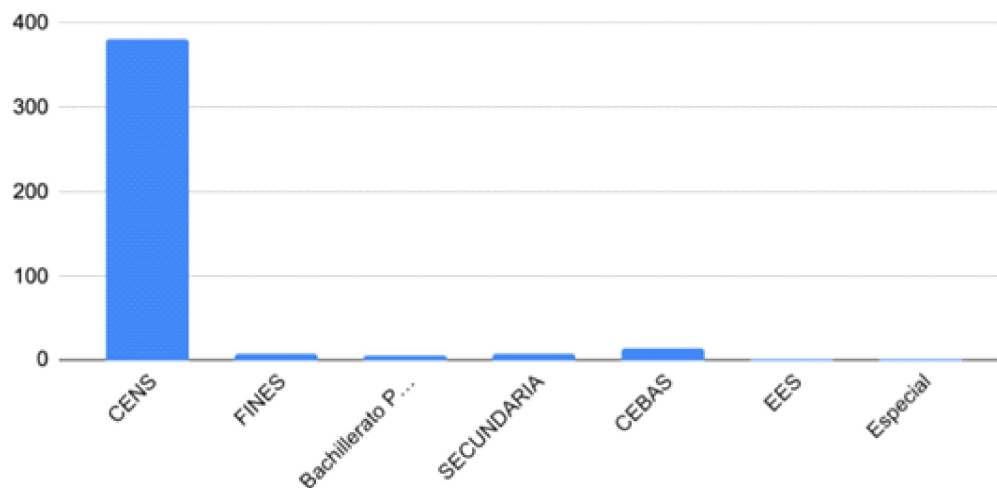
Específicamente, respecto de los ámbitos de trabajo, la participación de las instituciones se desarrolló de manera prevalente en el ámbito urbano, seguidas lejanamente por las instituciones de contextos de encierro y rurales, donde los ámbitos de islas y hospitalario tienen una presencia reducida (ver Figura 4).

**Figura 2: Participación de directivos por región educativa**



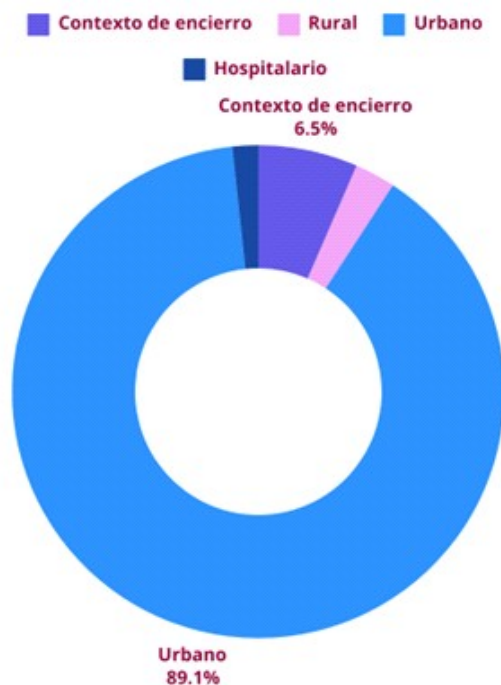
**Fuente:** Elaboración propia (2025).

**Figura 3: Participación según el tipo de institución**



**Fuente:** Elaboración propia (2025).

**Figura 4: Participaciones de acuerdo a los ámbitos de localización de establecimientos**



**Fuente:** Elaboración propia (2025).

Sobre las percepciones de los docentes respecto del cambio curricular, se relevaron aspectos significativos. En primer lugar, se explicitaron las inquietudes de orden administrativo que la implementación de un nuevo diseño trae aparejadas; estas estaban relacionadas con la estabilidad laboral, la conservación de los horarios de clase y las hipótesis de menor afección posible, en cuanto a la reasignación de horas en los procesos que conlleve la transición de planes. También, se presentaron preocupaciones pedagógicas relacionadas con las especificaciones de la nueva propuesta: evidenciaron dudas en cuanto a la factibilidad del trabajo integrado por áreas de conocimiento, dificultades de comprensión de lo que implica la construcción de núcleos conceptuales y por el desarrollo de una nueva modalidad de evaluación (ver Figura 5).

El análisis cuantitativo sobre estas preocupaciones pedagógicas da cuenta de que el 42 % de los encuestados manifestó preocupaciones por la transición entre planes, mientras que, junto a la inquietud por las dificultades para organizar el trabajo areal y por los procedimientos para la construcción de núcleos conceptuales, arroja un 48 % de roles institucionales de conducción con inquietudes sobre uno de los desafíos del nuevo diseño: el trabajo transdisciplinar y desde una didáctica integrada de los conocimientos, a lo largo del desarrollo curricular (ver Figura 6).

En relación con las condiciones laborales, la incertidumbre vinculada con la falta de garantía de estabilidad laboral fue enunciada de manera persistente, lo cual hace referencia a experiencias previas de reformas educativas que implicaron

**Figura 5: Preocupaciones en torno a las condiciones pedagógicas de la nueva propuesta**



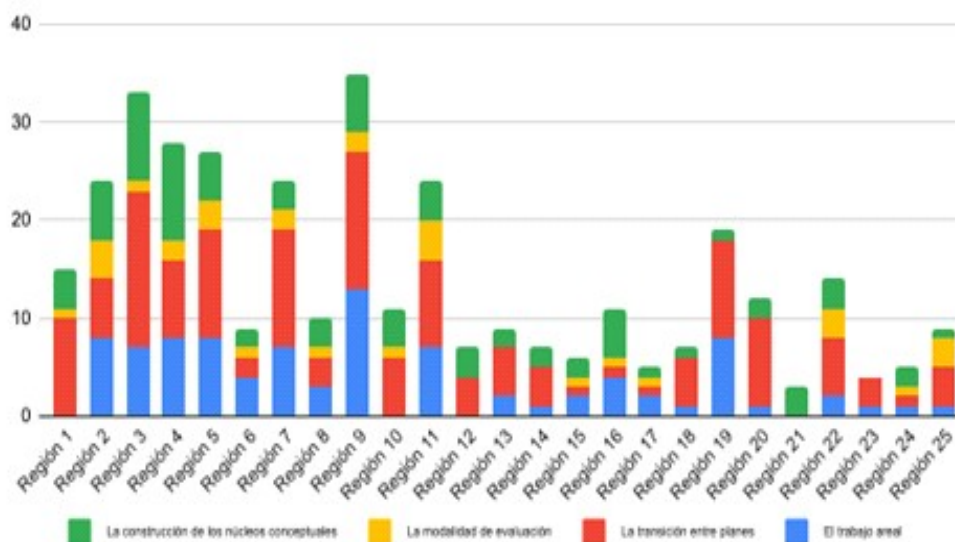
**Fuente:** Elaboración propia (2025).

modificaciones en dichas condiciones. Esto incidió, posteriormente, en su priorización en el tratamiento dado al tema en la elaboración de la nueva propuesta curricular. Otra preocupación que se registró de manera recurrente estuvo relacionada con la formación docente específica para la implementación del nuevo diseño, ya que implicaba interpelaciones sustantivas respecto del rol docente en cuanto a la posición epistemológica del docente en la tarea de la enseñanza, la formación para el trabajo interdisciplinario y otros saberes didácticos específicos (ver Figura 7).

Se consultó sobre las condiciones actuales de cursada que, en la mayoría de las instituciones, por la Disposición 12/07, supone una organización en tres días de la semana, de acuerdo con adaptaciones curriculares que incluyen la instrumentación de horas de tutoría. Se observa, de acuerdo a lo que se aprecia en la Figura 8, que la mayoría acuerda con ese formato de cursada, aunque un número significativo de docentes propone la organización en cinco días de clases.

A los fines de incluir las voces de las trayectorias territoriales en la nueva propuesta curricular, se preguntó sobre experiencias desarrolladas en los últimos años (ver Figura 9), que se consideran necesarias o inspiradoras, pensando en su incorporación en la nueva propuesta curricular.

**Figura 6: Participaciones en cuanto a las preocupaciones pedagógicas de equipos directivos**



**Fuente:** Elaboración propia (2025).



**Figura 7: Preocupaciones vinculadas a las condiciones para el desempeño laboral**



**Fuente:** Elaboración propia (2025).

**Figura 8: Acuerdo o desacuerdo con la cursada en tres días a la semana**



**Fuente:** Elaboración propia (2025).

En este aspecto, se enfatizaron experiencias de vinculación con el mercado laboral (organización de emprendimientos socioeconómicos y ferias, instrumentación de pasantías y visitas a empresas, etc.); la organización de conversatorios, charlas y talleres para el acercamiento de quienes estudian a problemáticas críticas en los nuevos escenarios y contextos en los cuales nos relacionamos; proyectos de trabajo interareal y experiencias de conformación de centros de estudiantes.

Por otra parte, se consideró importante rescatar particularmente las experiencias e innovaciones pedagógicas desarrolladas durante la pandemia (ver Figura 10). Al respecto, se destacan las experiencias desarrolladas en torno a la incorporación de las tecnologías de la comunicación y la información, la relación entre contenidos y vida cotidiana, la identificación de contenidos prioritarios, los proyectos interdisciplinarios, la cuatrimestralización de los estudios y el sostenimiento de los vínculos educativos.

Sobre una futura implementación del diseño, se consultó al plantel docente sobre tres aspectos centrales: las acciones para garantizar la participación del estudiantado, las acciones para garantizar la participación docente y las que debiera llevar adelante la DEJAYAM para una implementación planificada. Al respecto, como se observa en la Figura 11, con relación a la participación de los estudiantes, el 70,8 % rescata la posibilidad de su inclusión en jornadas de trabajo

**Figura 9: Recuperación de experiencias significativas**

EXPERIENCIAS RECUPERADAS 2020 -2021		
TRANSVERSALES	ORGANIZATIVAS	PROPUESTAS HACIA EL TERRITORIO
ANDAMIAJE CON MERCADO LABORAL	TRABAJO INTERAREAL	PROYECTOS DE MICROEMPRESARIOS Y FERIAS
CONTINUIDAD PEDAGÓGICA	TRABAJO INTERDISCIPLINARIO	VISITAS GUIADAS AL TERRITORIO
IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMÁTICAS	PROYECTOS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTEL	CHARLAS DE ESI, SALUD, AMBIENTE, TRABAJO, VIOLENCIA
ESTRATEGIAS VIRTUALES	CENTROS DE ESTUDIANTES	TRABAJO DE CAMPO Y DIAGNÓSTICO

**Fuente:** Elaboración propia (2025).

institucionales, con construcciones interdisciplinarias a partir del diseño; el 16,7 % piensa la participación a través de los relevamientos sobre las problemáticas territoriales, mientras que el 12,5 % considera importante implementar guías de trabajo para orientar su participación.

Con respecto a la participación de los equipos de docentes, el 83 % rescató la necesidad de propiciar el trabajo en las jornadas institucionales, el 10,6 % consideró sustantivo que se consoliden las acciones de relevamiento, que incluyen el diagnóstico de las condiciones de trabajo docente para favorecer la participación. Finalmente, el 4,9 % afirmó que es esencial desarrollar guías de trabajo que orienten esa participación.

En relación con las acciones demandadas a la DEJAYAM, la mayoría consideró fundamental el desarrollo de asistencias técnicas y espacios de formación en el territorio. El 10 % destacó la importancia de desarrollar foros interdisciplinarios, mientras que el 12,5 % solicitó el aporte de documentos de apoyo y materiales didácticos con los que la modalidad pueda asistir a la implementación del diseño y el desarrollo docente en los centros.

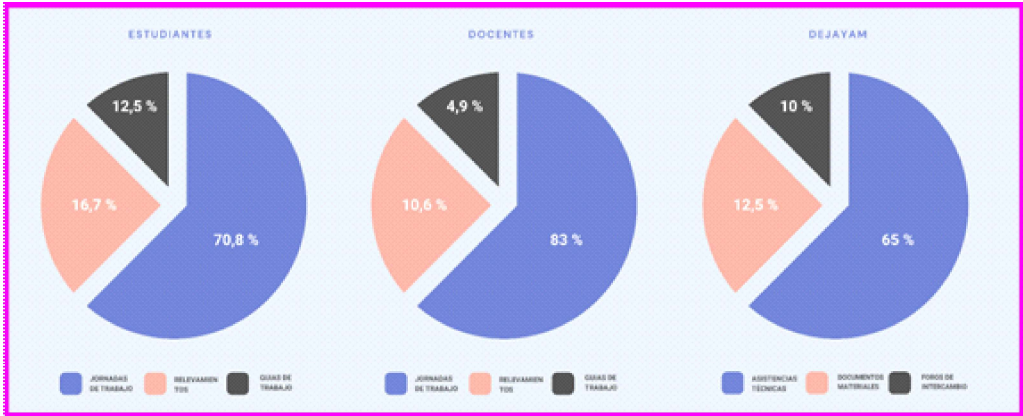
Sobre el trabajo colaborativo entre docentes, un eje central de la nueva propuesta curricular, se consultó sobre las dificultades observadas en torno a su desarrollo (ver Figura 12) con relación a las propuestas de enseñanza requeridas, es

**Figura 10: Recuperación de experiencias durante la pandemia**

EXPERIENCIAS RECUPERADAS EN PANDEMIA		
TRANSVERSALES	ORGANIZATIVAS	PROPUESTAS HACIA EL TERRITORIO
USO DE PLATAFORMAS DIGITALES	PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS POR AREAS	SOSTENIMIENTO DE VINCULOS Y REDES
BIMODALIDAD	IDENTIFICACION DE CONTENIDOS PRIORITARIOS	ADAPTACIONES EN LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN
USO DEL WHATSAPP	RELACION CONTENIDOS Y VIDA COTIDIANA	OTRAS RELACIONES CON LA VIDA COTIDIANA
USO DE APLICACIONES Y TICS	RELACION CONTENIDOS Y REALIDAD TERRITORIAL	RECONOCIMIENTO DE LA REALIDAD TERRITORIAL

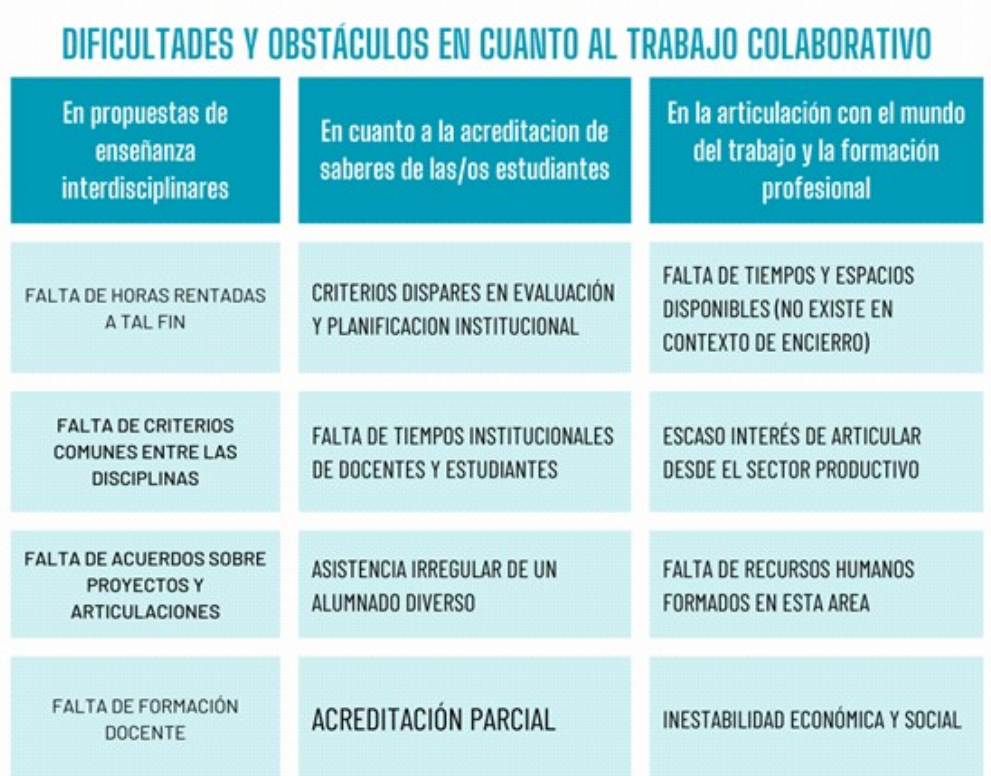
**Fuente:** Elaboración propia (2025).

Figura 11: Acciones para garantizar la participación de actores en la implementación



Fuente: Elaboración propia (2025).

Figura 12: Dificultades y obstáculos en cuanto al trabajo colaborativo



Fuente: Elaboración propia (2025).

decir, las propuestas integradoras de las diferentes disciplinas. También, en cuanto a la recuperación y acreditación de saberes de los grupos de estudiantes y con relación a la articulación con el mundo del trabajo y la formación profesional.

Se registraron dificultades para resolver la organización de espacios y tiempos institucionales para el trabajo curricular, sobre todo, dada la necesidad de aunar criterios interdisciplinarios. La falta de formación docente específica para la enseñanza en la modalidad se registra como inconveniente para el desarrollo del tipo de tarea de la enseñanza que supone la nueva propuesta curricular, de la misma manera que la definición de criterios para la evaluación y los mecanismos de acreditación parcial de contenidos. También, se miran con preocupación los altos índices de inasistencia de los docentes. Con relación a la articulación con otras instituciones del mundo del trabajo, se señala la preocupación por la falta de tiempos y espacios institucionales y se analizan las dificultades en la vinculación con un sector económico productivo con escaso interés en abrirse a este tipo de propuestas y en una situación de constante inestabilidad económica y social.

### 3. Discusiones políticas, institucionales y territoriales

Este trabajo analiza los procesos que anteceden al cambio curricular, es decir, la etapa de diseño y difusión previa a la fase de implementación (González y Escudero, 1987), desde la mirada de un grupo particular de docentes que intervienen en esos procesos -los equipos directivos- y la respuesta de la escritura curricular frente a tales participaciones.

Entendemos al cambio curricular como un cambio educativo positivo que pretende mejorar la práctica docente. Se expresa principalmente en los planes y programas de estudio y representa desafíos y transformaciones en la manera habitual de llevar a cabo la práctica docente (Díaz Villa, 2007). En general, dicho cambio implica un juego de fuerzas y de síntesis entre la persistencia de lo viejo que necesita conservarse y la irrupción de lo nuevo en una misma propuesta. También, supone distintos niveles de involucramiento de quienes desarrollan día a día la práctica pedagógica en situación. Nos enfocaremos en dos de las tensiones presentes: la primera, de naturaleza territorial, es la que se presenta entre la institución y la constelación de dinámicas y conflictos territoriales emergentes que hacen a las características de los escenarios donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta primera tensión, en consonancia con la complejidad de los territorios superpuestos de la interacción cotidiana (Mançano Fernandes, 2005), se suceden y convergen elementos y prácticas socioculturales, productivas, ambientales, socioeconómicas, políticas en entramados y configuraciones concretas que atañen a los marcos de referencia y las expectativas de selección, circulación, consumo y producción de conocimientos.

La segunda tensión, propia del nivel institucional, se produce debido a la forma como los diferentes agentes que desarrollan la vida de una institución encaran de manera distinta las demandas de los cambios propuestos, en sus prácticas pedagógicas, a partir de sus representaciones, creencias, marcos de referencia, enfoques, comprensiones, recursos, materialidades disponibles y ritmos estable-

cidos. Esta segunda tensión, o tensión dentro de, es, en cierta manera, determinante del denominado "éxito" o "fracaso" de cualquier innovación, en la medida en que activa campos de fuerzas proactivas y reactivas que luchan por la hegemonía de las voces, las posiciones y las estrategias (Bernstein y Díaz, 1985).

Por ello, la determinación que conlleva la implementación de un proceso de consulta que rescate las voces de quienes ejercen actoría curricular en situación, con la finalidad de sortear estas tensiones territoriales e institucionales y posibilitar un tránsito más fluido y rico hacia el cambio curricular, ha sido una decisión estratégica de parte de la DEJAYAM. En el caso sobre el que reflexionamos en esta oportunidad, consideramos las voces de quienes fueron posteriormente protagonistas de la implementación de la nueva propuesta: los equipos directivos, tanto por el hecho de formar parte del colectivo docente como por su ubicación en la gestión de las instituciones y en la coordinación de los equipos docentes.

Esta decisión es particularmente relevante al sopesar la heterogeneidad de los escenarios educativos en la provincia de Buenos Aires en cuanto a las necesidades de los contextos, las identidades particulares, las características formativas de estudiantes y docentes, las trayectorias de los colectivos docentes, las condiciones institucionales, las expectativas y significaciones sociales que recaen sobre la población adulta, etc. Sin embargo, esta heterogeneidad se expresó en sus distintos alcances, ya que se destaca una amplia participación por región educativa de los equipos directivos, lo cual podría dar cuenta de su compromiso con un proceso de cambio curricular que fuera reclamado por los mismos docentes frente a la obsolescencia del diseño que estaba vigente hasta ese momento.

La preocupación del colectivo docente que expresan quienes conducen las instituciones va más allá de los desafíos pedagógicos que trae consigo el cambio curricular. Apunta de manera prevalente a la garantía de estabilidad laboral y condiciones de trabajo adecuadas. Entendemos que las condiciones de trabajo docente se plasman en la realidad cotidiana en los modos en que quienes desempeñan la docencia llevan a cabo su tarea en sus contextos institucionales y sociales. Refiere tanto a condiciones materiales (salario, estabilidad laboral, recursos, etc.) como a condiciones sociales (contexto de desempeño, ambiente institucional, condiciones de salud, etc.) (Ezpeleta, 1989).

Las condiciones de trabajo aluden a aspectos infraestructurales que no siempre son tenidos en cuenta en los procesos de cambio curricular como variable para el acceso ni para la calidad (Torres, 2000). En muchos casos, a fin de minimizar costos en este rubro, la autora señala que se facilita la hibridación de recursos con las comunidades, el uso múltiple de los locales escolares en varios turnos y las estrategias de mantenimiento de la infraestructura escolar, experiencias habituales en la modalidad que suelen generar recelo desde la experiencia docente.

De todos modos, la representación analítica común del colectivo docente, que emerge de modo prevalente, es la de un escenario que, a su criterio, exige tener presentes la carga horaria y laboral actual de cada docente y sus dificultades para sumar responsabilidades o actividades que atenten contra sus derechos laborales. La preocupación mayor estuvo signada por la sospecha de si la transición entre planes pudiera llevar a la pérdida de los puestos de trabajo.



Sin embargo, los cambios curriculares en proceso ya se habían planteado desde un modelo opuesto a lo que Gentili *et al.* (2004) denominan "transformaciones amenazantes", que pueden implicar -entre otras cuestiones- tentativas de modificación de la carrera profesional docente, para cambiar normativas y aspectos relativos al escalafón laboral; cambios que afecten la estructura salarial del sector; políticas que proletarizan a quienes trabajan en la educación o desautorizan sus prácticas, experiencias y saberes profesionales; pautas y prescripciones "expertas" externas y ajenas a la cultura y al cotidiano escolar. Como bien señalan estos autores, el lugar de la acción sindical es central en los procesos de reformas educativas. La provincia de Buenos Aires se anticipa en este aspecto y consulta de manera orgánica a expertos de las organizaciones sindicales sobre los aspectos críticos de la nueva propuesta curricular.

Dicho de otra manera, la respuesta, en términos de la escritura del nuevo diseño y desde la decisión política de las áreas de gobierno implicadas, fue sostener como prerrogativa del trabajo, en esta fase, el establecimiento de un compromiso fundamental con la estabilidad de la planta orgánica funcional de la modalidad, la organización didáctica en módulos que integran las áreas disciplinares en interrelación, lo que habilita la reasignación de docentes en dichas áreas de incumbencia laboral, en los casos donde sea necesario. La propuesta atendió con detalle la manera de anticipar que no haya modificaciones de carga horaria ni de plantas docentes, de manera tal que la implementación concreta garantizó la conservación de horas y la reubicación de aquellos docentes que se vieron afectados por algún cambio de asignaturas.

Una cuestión derivada del empeño exhibido en algunas respuestas sobre la vuelta a la cursada de cinco días, desde el punto de vista pedagógico, amerita reflexionar sobre cómo son pensados los saberes, los espacios de diálogo y su construcción y, también, cuál es la representación del estudiante. Una representación de precariedad del sujeto estudiante sostiene la necesidad de proporcionar más saberes a quienes no lo tienen y se fundamenta en cierta concepción de la calidad educativa acumulativa y compensatoria. Otra concepción del sujeto del aprendizaje y del rol docente se fundamenta en la responsabilidad de facilitar espacios de democratización de nuevos repertorios culturales disponibles en los días que se agregan a las asignaturas. Una representación epistemológica menos explorada alude a la densidad que pueden adquirir las propuestas pedagógicas con conocimientos integrados y otra manera de pensar la calidad educativa, ya que en "el lenguaje de la calidad no encuentran acomodo cuestiones como la diversidad y la multiplicidad de perspectivas, ni la especificidad contextual o la subjetividad" (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 20).

En definitiva, las mayores preocupaciones pedagógicas planteadas por los equipos directivos -la transición de los planes de estudio y la organización interárea- son enunciadas desde las tensiones que implica el sostenimiento de las fuentes de trabajo, en primer lugar. En segundo lugar, manifestaron interrogantes en cuanto a las dificultades institucionales para poder garantizar tales desarrollos pedagógicos innovadores.

Otra cuestión observada es que se evidencia una participación mayoritaria de la planta docente de CENS en comparación con quienes tienen horas en el Programa FinES. Esto, sin duda, se debe a la facilidad de ubicarlos en los servicios de FinES, ya que sus trabajadores no solo se encuentran más dispersos en el territorio, sino que las propias condiciones laborales del programa hacen que sea más inestable su presencia en las sedes. La mayor concentración en las áreas urbanas del número de respuestas también se explica por el hecho de la menor cantidad de servicios en las zonas rurales.

Retomando lo antedicho, los aspectos más dilemáticos se observan en referencia a la necesidad de propiciar espacios institucionales de trabajo docente e integración curricular que son promovidos por la nueva propuesta para hacerla realidad. El nuevo diseño propone condiciones pedagógicas de trabajo en torno a contextos problematizadores, situaciones problemáticas, núcleos conceptuales y proyectos de acción (Lorenzatti, 2007), con base en una planificación interareal entre áreas disciplinares, lo cual, si bien se manifiesta en las formas de planificación de los acuerdos del Consejo Federal de Educación y ya se ve plasmado en la propuesta curricular de primaria, no deja de ser una perspectiva desconocida para un número significativo de docentes de las escuelas secundarias de la modalidad, cuya formación de base es estrictamente disciplinar y abona al desarrollo de didácticas específicas fragmentadas. Tanto la Tabla 1 como la Figura 5 nos muestran el carácter de esta preocupación, que, muchas veces, se relaciona con las posibilidades e imposibilidades institucionales para el trabajo integrado, al mismo tiempo que con la dificultad de contar con formación específica para ello, en la forma de actualizaciones y postitulaciones en la didáctica requerida en el nivel de la modalidad. Históricamente, la existencia de este tipo de formación ha sido débil o inexistente y esto plantea la necesidad de reposicionar una metodología de desarrollo profesional docente a partir de la formación permanente, que, actualmente, la provincia está encarando. Es interesante notar que, a pesar de que, en muchos casos, la responsabilidad de la carga horaria docente en aquellas instituciones que se rigen por la organización en tres días garantiza la disponibilidad de horas institucionales para el trabajo integrado, algunos participantes escogen volver a la modalidad de cinco días de cursada.

En tal sentido, se observan demandas a la gestión central para el acompañamiento al cambio curricular. Para ello, supervisores y equipos directivos han solicitado reuniones de asistencia técnica y capacitación, circulares técnicas y otros documentos de apoyo. Sin embargo, habiendo transcurrido algún tiempo de estas consideraciones preliminares, corresponde preguntarse en qué medida el plantel docente de la modalidad hace una lectura completa de la propuesta curricular y los materiales de apoyo elaborados. Es de interés resolver cómo se produce su motivación para el abordaje didáctico que propone la modalidad cuando asumimos que su formación de base es disciplinar, de manera que no reproduzca sus matrices formativas previas. Al respecto, las investigaciones reseñan (Pérez Arenas, 2001) que en la docencia se hacen diferentes interpretaciones más o menos apropiativas de los diseños curriculares. En la mayoría de los casos, la lectura remite casi exclusivamente al manejo de la caja curricular, donde se consignan los contenidos de cada asignatura, y no a una mirada holística de la propuesta, sobre



todo, de los apartados que describen las perspectivas epistemológicas en las que se asientan los principios formativos para un nivel o modalidad. Por esa razón, se considera que la capacitación situada (Messina *et al.*, 2021), en servicio, resulta la mejor modalidad para la apropiación de cualquier diseño, dado que, en ella, se crean las condiciones necesarias no solo para la socialización de la propuesta, sino para la constatación efectiva del desarrollo de esta.

Es importante destacar que ninguna propuesta curricular es implementada al pie de la letra. El desarrollo curricular no implica necesariamente un reflejo en espejo de lo escrito. La creatividad, la innovación o, por el contrario, las prácticas reproductivas o repetitivas que puedan desplegarse en las aulas cobran dimensiones didácticas en las aulas para incorporarlas a los procesos de cambio puede ser un indicador positivo para su aceptación. En este caso, se llevaba a la práctica una propuesta curricular de 1995; frente al vacío de la actualización de contenidos y formas de enseñar, de manera proactiva, desde el plantel docente se incorporan tecnologías digitales a la enseñanza, con una mayor consideración a las realidades territoriales y de la vida cotidiana del estudiantado (de quienes se espera mayor expresión en el *currículum*). De hecho, en la consulta, se rescató la experiencia de trabajo con contenidos prioritarios, desarrollada durante la pandemia, lo que resultó un facilitador del trabajo interareal y de la implementación de proyectos interdisciplinarios que han permitido consolidar renovados vínculos con el conocimiento. Otro aspecto, que fue retomado de la práctica del Programa FinES y asumido por la organización curricular para toda la modalidad, es la organización cuatrimestral, tema que fuera valorado previamente y también posteriormente por el colectivo docente, a pesar de las necesarias resistencias que son fruto de la modificación de su organización habitual.

La incorporación de áreas como Educación Física y Artística, que se asumen como una definición jurisdiccional, no ha tenido un rol tan relevante desde el punto de vista de la valoración de los equipos directivos. Sería importante analizar de manera situada si esta ponderación tiene sus causas en la consideración de la falta de personal formado en disciplinas artísticas o en cierta subvaloración de ambas disciplinas e, inclusive, de los saberes relacionados con la expresión, el arte y la dimensión corporal, en comparación con la alta estima de los contenidos cognitivos de las ciencias hegemónicas.

A pesar de que uno de los ejes formativos más referidos, junto a Culturas, Ambiente, Ciudadanía y Educación Sexual Integral, fue Trabajo, su tratamiento no explicita desarrollos o estrategias pedagógicas particulares más allá de la mención a la necesidad de trabajar sobre proyectos de vida y sobre tipos de emprendedurismo. Si bien es mencionada por varios directores, la dimensión de la formación en su relación con el mundo del trabajo en cuanto a sus alcances en los planes de estudio, la organización del Ciclo de Vinculación Profesional, etc. es considerada en los hechos de manera suplementaria.

Sin embargo, es interesante reparar en el hecho de que el análisis desde el territorio avala la perspectiva que asume la propuesta curricular definitiva. En ella,

la formación para el mundo del trabajo en la EPJA se organiza en torno a articulaciones entre los saberes de la vida cotidiana -entre los que se encuentran los saberes del trabajo- y los contenidos escolares, que recuperan el interés de los docentes en los aportes formativos al proyecto de vida y a la autogestión laboral. Es decir que, además de conectar la educación con el mundo laboral a través de la "forma-empleo" (Baccarelli y Levy, 2006), la nueva propuesta curricular incorpora la formación en un abanico de actividades más amplias que implican emprender, asociarse, cooperar, generar alternativas laborales autogestivas y asociativas, para el desarrollo de las economías regionales y la economía popular, social y solidaria.

#### **4. Comentario conclusivo**

Hasta aquí, hemos repasado los principales aportes de los equipos directivos del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires durante la fase de diseño y difusión para la construcción de la nueva propuesta curricular. Los debates sobre la formación específica y las condiciones laborales e institucionales para el sostenimiento de los aspectos procedimentales requeridos para la consecución de la propuesta modular interdisciplinaria han sido centrales. Prospectivamente, es una tarea de la DEJAYAM sostener su respuesta a las interpelaciones docentes.

### **Referencias bibliográficas**

Baccarelli, D. y Levy, E. (2006). *La cuestión de la formación de trabajadores y su relación con el modelo de productividad y distribución de la riqueza. Algunas reflexiones* [Material elaborado por la Mesa de Políticas Sociales del Instituto de Estudios y Formación de la CTA].

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En M. Díaz, *Del discurso pedagógico: Problemas críticos* (pp. 102-118). Magisterio.

Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución 118/10*. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10.pdf>

Consejo Federal de Educación (2015). *Resolución 254/15*. [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_254-15.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_254-15.pdf)

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Grao.

Dirección General de Cultura y Educación (1995). *Resolución 6321/95*. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/1995/6321/202870>

Dirección General de Cultura y Educación - Dirección Provincial de Planeamiento. (2004). *Mapa de regiones educativas*. [https://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estadistica/ANU%202018/Mapas/2.%20Poblaci%C3%B3n/5.M.2.Anuario\\_2018\\_Regiones\\_Educativas.pdf](https://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estadistica/ANU%202018/Mapas/2.%20Poblaci%C3%B3n/5.M.2.Anuario_2018_Regiones_Educativas.pdf)

Díaz Villa, M. (2007). Reforma curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones. En R. Angulo y B. Orozco, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pp. 53-71). Plaza y Valdés.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Ley de Educación Provincial N.º 13.688*. <https://normas.gba.gov.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>

Ezpeleta, J. (1989). Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina. UNESCO-OREALC.

Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. y Gindín, J. (2004). *Reforma educativa y luchas docentes en América Latina*. Serie Ensayos e investigaciones N.º 21. Laboratorio de Políticas Públicas. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/lpp/reforma.pdf>

González, M. T. y J. M. Escudero (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas.

Lorenzatti, M. del C. (2007). Formación docente y construcción curricular en educación de jóvenes y adultos. *Revista iberoamericana de educación*, 44. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a01.htm>

Mançano Fernandes, B. (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. *OSAL, Observatorio Social de América Latina*, (16). <https://web.ua.es/en/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-5.pdf>

Messina, G., González Reyes, J. y Cervantes Ortiz, J. (2021). *La formación situada: huellas de una experiencia*. En XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla.

Ministerio de Educación (1993). *Ley Federal de Educación N.º 24.195*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/actualizacion>

Ministerio de Educación (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 24.206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Pérez Arenas, D. (2001). Docencia y currículum: una lectura teórico-epistemológica. *Tiempo de Educar*, 3(5), 135-160. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31103506.pdf>

Torres, R. M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En R. M. Torres, *Los docentes protagonistas del cambio educativo* (pp. 1-86). CAB/Editorial Magisterio Nacional.