

# Relato de un trabajo compartido en torno al diseño curricular modular: FILO-UBA y docentes de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en CABA

**Anahí Mastache** | Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

**Andrea Iglesias** | Conicet - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

**María Alejandra Fernandez** | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

**Melina Pauer** | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires<sup>1</sup>

## › Introducción

En este trabajo queremos plasmar algunas reflexiones sobre el impacto del reciente cambio normativo en las escuelas secundarias para jóvenes y adultos/as<sup>2</sup> con las que trabajamos junto a nuestras/os estudiantes.

Problemáticas Pedagógicas y Didácticas para el Nivel Secundario es una asignatura que cursan estudiantes de Ciencias de la Educación para obtener la Licenciatura y/o el Profesorado. Nuestra propuesta de enseñanza incluye el diseño de un proyecto pedagógico interdisciplinario situado. La secuencia didáctica supone: una jornada de inmersión en una escuela, la observación de una clase y la entrevista a su docente y a algún referente institucional, el análisis de los datos y la elaboración de un diagnóstico, el análisis del diseño curricular y la elaboración de la propuesta de enseñanza. Durante el primer cuatrimestre de 2024, dos grupos de estudiantes realizaron su tarea en un primer año de dos escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que reciben jóvenes y adultos/as.<sup>3</sup>

Primero, presentamos la escuela secundaria para jóvenes y adultos/as y las novedades en política curricular que recibieron en los primeros meses del año. Luego, damos cuenta del impacto de esta situación en nuestras/os estudiantes ante las reacciones de docentes, directivos y estudiantes de las instituciones con las que trabajaron frente al cambio normativo, y de la tarea realizada para dar respuesta a esta situación. Por último, compartimos algunas reflexiones que nos sugiere la experiencia.

<sup>1</sup> Autoría: Equipo de la materia Problemáticas Pedagógicas y Didácticas del Nivel Secundario de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL, UBA).

<sup>2</sup> Optamos aquí por el uso del binario sólo a los fines de agilizar la lectura.

<sup>3</sup> Los otros grupos de estudiantes asistieron a otras instituciones educativas.

## › La escuela secundaria para Jóvenes y Adultos/as y el cambio normativo

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) constituye, de acuerdo con la Ley de Educación Nacional, una

modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (Art. 46).

En general, atiende a poblaciones vulneradas y vulnerables, en una etapa de la vida en la cual el estudio no es la tarea principal (De la Fare, 2013; Finnegan, Gonzalez y Valencia, 2021). En respuesta a esta especificidad, el ítem f) del artículo 48 propone “Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura”.

El Consejo Federal de Educación estableció pautas para esta modalidad en sus Resoluciones 118/10 y 254/15. Ambas proponen una organización curricular modular “se adopta para la EPJA a nivel nacional un diseño curricular modular basado en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza” (Res. CFE 118/10, Parágrafo 17). A continuación, define al módulo como

el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte (Res. CFE 118/10, Parágrafo 18).

La Resolución CFE 254/15 profundiza y especifica estos criterios, incluyendo la idea del trabajo con situaciones problemáticas y conceptos clave, y su vinculación con la realidad de los sujetos y sus contextos, la cantidad de módulos a considerar en cada ciclo y los campos de contenido definidos a partir del desarrollo de capacidades.

Los mismos documentos consideran la carga horaria total de dedicación del estudiantado, discriminando horas de contacto entre estudiantes y docentes, y horas de trabajo independiente (Res. CFE 118/10).

En este marco, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires definió un Diseño Curricular Modular del Ciclo de la Formación Básica<sup>4</sup> por Resolución MEDGC 6211/2023, estableciendo en su Art. 2 una implementación “gradual y progresiva, a partir del Ciclo Lectivo del Año 2024”. De acuerdo con el Documento Curricular, se

contempla la construcción del conocimiento desde un enfoque problematizador que resignifica el conocimiento escolar a partir de situaciones problemáticas, en función de desarrollar y construir capacidades que relacionan los saberes y los conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas y ecológicamente sustentables, enmarcadas en aquellos aspectos o dimensiones de la

---

<sup>4</sup> Documento completo disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-03/DC-CENS-FINAL.pdf>

compleja realidad jurisdiccional. Se pretende proyectar los conocimientos en acciones, movilizar los saberes en función de aplicarlos e intervenir en situaciones problemáticas y en proyectos de acción.

Desde la visión orientadora de la propuesta para la EPJA, en el centro del aprendizaje se encuentran los sujetos y el contexto problematizador. A partir de ellos se definen las capacidades específicas y en función de ambos se construye el núcleo conceptual que surge de la selección de conceptos y contenidos de las áreas o disciplinas. El módulo se construye a partir de la interrelación de estos componentes: contexto problematizador, capacidades específicas y núcleo conceptual (Res. MEDGC 6211/2023: 29-30).

Más adelante, el documento define uno o dos módulos para cada año, cada uno de ellos integrado por uno o dos contextos problematizadores y tres o cuatro asignaturas con sus respectivas cargas horarias. “A partir de los contextos problematizadores se identificarán las situaciones problemáticas y los proyectos de acción a nivel jurisdiccional de acuerdo con los diferentes niveles de concreción curricular” (Res. MEDGC 6211/2023: 31).

El proyecto de acción consiste en el desarrollo de actividades sociales, culturales, productivas y ecológicas que responden a diversas necesidades sociales que se consideran significativas a nivel local y que intentan dar respuesta a la situación problemática elaborada. Si bien existen diferentes caracterizaciones de proyecto, en el CENS se trata de pensar creativamente posibles resoluciones ante un problema, una necesidad o un propósito y lograr la elaboración de un producto de impacto social: preparar un programa de radio, diagnosticar condiciones sanitarias en un barrio, investigar el origen de una población, elaborar y aprobar un reglamento de convivencia, construir un dispositivo mecánico, preparar y mantener una huerta, entre otros ejemplos posibles (Res. MEDGC 6211/2023: 31-32).

Por otra parte, se propone una modalidad semipresencial con vistas a preservar la flexibilidad en todas sus formas para facilitar el acceso, la permanencia y el egreso de todos/as los/as estudiantes. Para el primer año se proponen 1296 horas reloj de “contacto estudiante-docente” y 954 horas reloj de “trabajo independiente del estudiante” (Res. MEDGC 6211/2023: 37).

### › El trabajo con los impactos desde la perspectiva de nuestros/as estudiantes

Como ya se dijo, los/as estudiantes asistieron a una escuela secundaria. De regreso del trabajo de campo, quienes habían asistido a instituciones para jóvenes y adultos/as daban cuenta del impacto que les habían provocado las reacciones de docentes, equipos directivos y estudiantes frente al cambio normativo. De hecho, las escuelas visitadas iban a trabajar con la lógica del nuevo diseño recién en el segundo cuatrimestre de 2024. En los relatos de nuestros/as estudiantes se reiteraban las menciones al malestar, las resistencias, la desorientación, las tensiones, el agotamiento laboral, manifestados por las diferentes personas. Estas expresiones coincidían con nuestra percepción como docentes a partir de los intercambios realizados con los equipos directivos al solicitarles la autorización para el trabajo de campo.

Para trabajar estas sensaciones generamos diversas tareas con vistas a favorecer la comprensión de estas expresiones y sus efectos en las distintas dimensiones (emocionales, políticas, didácticas), tanto en nuestro estudiantado como en sus informantes. Esta tarea era imprescindible para generar propuestas didácticas que

consideraran esta sobrecarga emocional y ayudaran a procesarla. Dos de las actividades realizadas merecen señalarse dado el propósito del artículo.

La primera se realizó al regreso de las visitas a las escuelas. Consistió en la elaboración de textos breves con formato de monólogos o soliloquios desde la posición de las distintas clases institucionales (Mendel, 1972), es decir desde los distintos actores: equipos directivos, docentes, estudiantes, otros/as adultos/as. Si bien estos textos no constituyen datos del caso, contribuyen a captar aspectos no dichos, en particular, sentimientos, sensaciones y climas.

Poco después, cada equipo inició la elaboración del proyecto didáctico para el grupo escolar observado de acuerdo con el diseño curricular y, a la vez, tratando de dar respuesta a las necesidades relevadas. Por tanto, los equipos que trabajaban con el primer año de la modalidad para jóvenes y adultos/as debían elegir una de las situaciones problemáticas de alguno de los módulos e involucrar a las asignaturas establecidas. Una vez elaboradas las primeras ideas del proyecto, diseñamos una actividad para considerar la posible recepción de la propuesta en los/as distintos/as integrantes de la escuela, en especial en docentes, pero también en autoridades. Con este fin, propusimos una dramatización que simulaba la presentación del proyecto didáctico: mientras algunos/as integrantes hacían la presentación, los/as demás nos poníamos en la piel de diferentes miembros de la escuela (estudiantes, docentes de distintas materias, autoridades, tutores/as, preceptores/as) y expresábamos nuestras reacciones frente a lo propuesto (dudas, desacuerdos, alternativas).

En ambos ejercicios se reiteraba el sentimiento de malestar, aún cuando el mismo no siempre derivara de un desacuerdo con la nueva propuesta curricular. Se expresaba, en palabras de nuestro estudiantado, de múltiples maneras, y tenía como principal elemento la falta de condiciones laborales e institucionales para una adecuada implementación. Entre las cuestiones señaladas se destacan:

- › la falta de tiempos:
  - › para el trabajo docente colaborativo para diseñar e implementar proyectos didácticos interdisciplinarios, que requiere tiempos comunes o compartidos
  - › para preparar al estudiantado para desarrollar aprendizajes con rasgos diferentes ante la incorporación del tiempo autónomo
  - › para el estudio en el contexto hogareño, lo que supondría tiempos libres de trabajo doméstico y/o tareas de cuidado
- › la falta de preparación de las personas:
  - › de los equipos directivos para abordar estrategias de trabajo por proyectos y generar espacios para pensar propuestas interdisciplinarias
  - › de los/as docentes para elaborar e implementar propuestas interdisciplinarias con lógica de proyectos
  - › del estudiantado para organizar sus tiempos de estudio, seleccionar las mejores estrategias y acceder a los saberes previstos con mayor autonomía

- › la falta de condiciones:
  - » de recursos y materiales didácticos de fácil disposición para los/as docentes para llevar adelante la tarea requerida en los nuevos términos
  - » del estudiantado, que no siempre cuentan con espacios y/o recursos adecuados para el estudio independiente
  - » La semipresencialidad tendría un efecto adicional para muchas estudiantes mujeres que encuentran en la asistencia diaria a la escuela un espacio de contención y de desarrollo personal que hayan coartados en sus hogares

Estas primeras ideas fueron contrastadas y validadas con los registros que componían el corpus empírico.

Por otra parte, los diversos aspectos identificados como parte del malestar se corresponderían con los desarrollos teóricos realizados por distintos/as especialistas sobre las características institucionales del nivel secundario (Acosta, 2019; Terigi, 2008; Finnegan y Montesinos, 2016; Finnegan, Gonzalez y Valencia, 2021; Mastache, 2013) y con las condiciones de trabajo de sus docentes (Pascual, D'Abate, Dirié y Tezza, 2018). Docentes “taxis” con dificultades para encontrar tiempos libres compartidos para trabajar con colegas; fragmentación disciplinar (con lógicas agregadas y alto nivel de clasificación, Bernstein, 1985); formación docente por disciplina con pocas referencias a las articulaciones con las otras asignaturas; horarios mosaico; por mencionar solo algunos rasgos que se vinculan con las preocupaciones registradas. Estos aspectos propios del nivel constituirían obstáculos para la planificación de situaciones problemáticas interdisciplinarias. Las características de las personas que estudian en la modalidad de jóvenes y adultos/as (De la Fare, 2013; Finnegan, Gonzalez y Valencia, 2021) también permitirían comprender estos resultados: personas en situaciones sociales y personales con rasgos de vulnerabilidad y cuyas trayectorias académicas interrumpidas suelen requerir esfuerzos docentes para generar habilidades y hábitos de estudio, cuya no adquisición previa les dificultaría el trabajo autónomo propuesto.

### › La propuesta didáctica compartida con las escuelas

Como resultado del proceso de indagación sistemática en la escuela y el posterior análisis de los datos, nuestras/os estudiantes elaboraron un diagnóstico o síntesis interpretativa sobre: la escuela y sus integrantes, la perspectiva disciplinar y didáctica de cada docente, las características de la propuesta de enseñanza y de su desarrollo en las clases. También identificaron demandas de los equipos directivos y docentes con respecto al desarrollo del nuevo diseño curricular y a algunos elementos que esperaban del proyecto que iban a compartirles. Los proyectos didácticos elaborados por cada grupo buscaron responder, entonces, tanto a las características de la situación tal como fuera diagnosticada como a las demandas y necesidades identificadas.

En consecuencia, estos equipos (junto a nosotras) tuvieron que tomar decisiones sobre las características de sus proyectos didácticos para que pudieran ser bien recibidos e implementados. Como se trataría de una primera experiencia, la propuesta podría resultar crucial para ayudar a transitar el malestar y sensación de agobio frente al cambio curricular, o bien contribuir a incrementarlos. Entre las decisiones adoptadas como respuesta a las múltiples dificultades institucionales que parecieran enfrentar estas escuelas para la incorporación de la reforma, cabe señalar:

1. Elaborar propuestas detalladas y seleccionar o generar materiales de apoyo “listos para usar”, para restar trabajo a los/as docentes y así reducir las resistencias y facilitar la implementación.
2. No incluir todas las asignaturas previstas en el diseño curricular, en la convicción de que sería más factible para escuelas y docentes. No obstante, se propusieron recomendaciones para la incorporación de las asignaturas no incluidas en el diseño detallado.
3. Diseñar propuestas didácticas pluridisciplinarias más que estrictamente interdisciplinarias, para reducir la exigencia de trabajo conjunto de los/as docentes sin dejar de tener en cuenta el eje común y las articulaciones del trabajo propuesto para cada asignatura.

Los proyectos fueron compartidos con las escuelas al finalizar el cuatrimestre. Si bien fueron bien recibidos, aún no tenemos información sobre el uso que le darán. Asimismo, los proyectos de los equipos conforman un *ebook* que la cátedra confecciona todos los años.<sup>5</sup>

### › Algunas reflexiones

Para ir cerrando, compartimos dos grupos de reflexiones.

Por un lado, tras el diagnóstico inicial, y ante las dificultades, tensiones y malestares que percibimos al acompañar el trabajo de nuestros/as estudiantes, queremos reforzar algunas ideas en relación a las dinámicas de los cambios en las escuelas (Fernández, 1986, 1994):

- › la importancia del trabajo colaborativo con los equipos docentes y directivos para la implementación de los cambios propuestos
- › la exigencia de promover en jóvenes y adultos/as las capacidades metacognitivas y de autorregulación de sus aprendizajes para desarrollar capacidades para el trabajo independiente al que no están habituados/as
- › la necesidad de considerar las condiciones de vida y de trabajo de las distintas personas (estudiantes, docentes, directivos) como punto de partida de las reformas curriculares
- › la consideración de los recursos espaciales y materiales (por ejemplo, recursos didácticos o espacios para que el estudiantado pueda realizar las tareas previstas como independientes fuera de su espacio doméstico)

Por otra parte, reforzamos nuestra creencia en el rol fundamental que cumplen la Universidad y la Facultad, y ello en un doble sentido: para generar propuestas de formación situada para los/as futuros/as licenciados/as y profesores/as en Educación y, al mismo tiempo, para tender puentes con las instituciones educativas hacia la construcción conjunta de un conocimiento de calidad para todos/as. Desde nuestra tarea como equipo docente esperamos haber podido avanzar en este sentido. ■

---

<sup>5</sup> Los ebooks pueden consultarse en el recurso de la Facultad: <http://repositorio.filo.uba.ar/>

## › Referencias

- › Acosta, F. (2019). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (11), 13-27. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/399/365>
- › Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 47-74.
- › Consejo Federal de Educación. (2010). Resolución 118/10. Iguazú, Misiones, 30 de septiembre de 2010.
- › Consejo Federal de Educación. (2015). Resolución 254/15. Buenos Aires, 27 de mayo de 2015.
- › De la Fare, M. (2013). Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Serie Informes de Investigación N° 8. DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación. <https://lc.cx/J4Ta7B>
- › Fernández, L. (1986). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigaciones sobre proyectos de innovación educativa. En Butelman, I. (comp) *Pensando las instituciones*. Paidós.
- › Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- › Finnegan, F. y Montesinos, M.P. (2016). Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires. Aproximación a algunas propuestas escolares. Serie Apuntes de Investigación N°4. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/04-finnegan-montesinos-nivel-secundario-de-epja-propuestas-escolares-issn.pdf>
- › Finnegan, F., González, D. y Valencia, D. (2021). Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. ¿Un derecho que llega a todos? *Datos de la Educación*, 6, 1-17.
- › Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- › Mastache, A. (2013). La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, E. (comp.) *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. EdiUNS Noveduc.
- › Mendel, G. (1972). *Sociopsicoanálisis I y II*. Amorrortu Editores.
- › Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2023). RESOL-2023-6211-GCABA-MEDGC y Anexo (IF-2023-43262778-GCABA- DGPLEDU), Buenos Aires, 27 de Noviembre de 2023. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-03/DC-CENS-FINAL.pdf>
- › Pascual, L; D'Abate, G; Dirí, C. y Tezza, S. (2018). Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 9, 47-64. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/215/248>

- › Terigi, F., (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>