

El formato escolar de los Centros Educativos de Nivel Secundario en la provincia de Buenos Aires desde una perspectiva histórica (1970-2018)

The school format of Secondary Level Educational Centers from a historical perspective (1970-2018)

Olivares, Julián

 **Julián Olivares** * olivares.julian.90@gmail.com
Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Revista IRICE

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

ISSN-e: 2618-4052

Periodicidad: Semestral
núm. 45, 2023

revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 16 Septiembre 2022

Aprobación: 20 Febrero 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7464666001/>

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi45.1670>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Cómo Citar: Olivares, J. (2023). El formato escolar de los Centros Educativos de Nivel Secundario en la provincia de Buenos Aires desde una perspectiva histórica (1970-2018). *Revista IRICE*, 45, 4-21. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi45.1670>

Resumen: El artículo analiza la evolución del formato escolar de los Centros Educativos de Nivel Secundario, más conocidos como CENS, desde la década de 1970 hasta finales de la década de 2010. Aunque las características del modelo institucional de los CENS han sido estudiadas por distintos autores, con frecuencia se trata de abordajes que se centran en momentos concretos o en cuestiones generales, pero no realizan lecturas de largo plazo para observar posibles tendencias al respecto en su desarrollo histórico. Se indaga sobre cuáles aspectos de dicho formato han tendido a volverse más flexibles a lo largo de los años y cuáles se han asimilado con la escuela media común. Para responder a ello, desde una metodología cualitativa se examina la normativa que fue regulando a estas instituciones desde sus orígenes hasta los años recientes en la provincia de Buenos Aires (jurisdicción donde más extensión ha tenido la educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina). El argumento principal sostenido es que ha habido una tendencia a que el modelo institucional de los CENS se haga más flexible con el paso de las décadas en lo referido a los planes de estudio, mientras que han existido procesos de asimilación de la normativa propia de las escuelas secundarias comunes en términos de espacios escolares utilizados, formas de contratación de docentes y régimen académico.

Palabras clave: educación secundaria, educación de jóvenes y adultos, formato escolar, flexibilización, institucionalización.

Abstract: The article analyzes the evolution of the school format of the Secondary Level Educational Centers, better known as CENS, from the decade of 1970 to the end of the decade of 2010. While the characteristics of the institutional model of the CENS have been studied by different authors, they are often approaches that focus on specific moments or on general inquiries, but do not carry out wide-ranging lectures to observe possible trends with respect to their historical development. It investigates which aspects of said format have tended to become more flexible over the years and which have been assimilated with the common middle school. To answer that, from a qualitative methodology the normative that were regulating these institutions is examined from their origins until recent years in the province of Buenos Aires (jurisdiction where secondary education for youth and adults has had the greatest extension in Argentina). The main

argument sustained is that there has been a tendency for the institutional model of the CENS to become more flexible over the decades in regard to study plans, while there have been processes of assimilation of the regulations of common secondary schools in terms of school spaces used, forms of hiring teachers and academic regime.

Keywords: secondary education, education for youth and adults, school format, flexibilization, institutionalization.

Introducción

En las últimas décadas se ha producido en Argentina una creciente masificación del nivel secundario, que ha ido de la mano de distintas reformas que han tendido a flexibilizar sus formatos escolares para volverlos más accesibles a los estudiantes (Acosta, 2012; Rivas & Dborkin, 2018). Una de las características de este proceso ha sido la notoria relevancia que ha adquirido la secundaria destinada específicamente a jóvenes y adultos, cuya oferta más antigua, los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), ya tienen más de 50 años de historia en este espacio nacional. De esta manera, no solo la modalidad ha crecido con mucha fuerza en las últimas décadas, sino que además ha alcanzado un gran peso relativo dentro del sistema educativo argentino, tanto en lo que refiere a la cantidad de alumnos como también de egresados (De la Fare, 2013; Finnegan et al., 2021).

Los investigadores que estudian a los CENS muestran que la flexibilidad de su formato escolar ha sido una de sus características desde los inicios. Al mismo tiempo, alegan que al igual que el resto de la escuela media en el país, estos han estado atravesados por procesos de flexibilización que los han conformado como espacios más accesibles para sus estudiantes (Baraldo, 2015; Bargas & Cabrera, 2022; Levy & Rodríguez, 2015). No obstante, hay quienes han señalado que pese a las características específicas y distintivas que han tenido desde sus orígenes en la década de 1970, los CENS históricamente tuvieron problemas para sostener un modelo institucional propio. En este sentido, hay quienes afirman que no solo sus formatos educativos han adaptado distintos aspectos de la escuela secundaria común, sino que además en diversos momentos han sido afectados por procesos de asimilación con el resto de las instituciones educativas (Brusilovsky & Cabrera, 2006; Canevari, 2005; Canevari & Yagüe, 2014; Filmus, 1992; Roitenburd, 2006). Sin dejar de reconocer los aportes de estas producciones, comúnmente se centran en cuestiones generales, o si avanzan en aspectos más concretos sobre los modelos institucionales de los CENS, con frecuencia lo hacen enfocándose en ciertos momentos históricos puntuales, sin hacer lecturas que posibiliten ver tendencias de largo plazo. Por tendencia se entiende en este texto a la dirección general en la que avanzan los cambios analizados, en este caso sobre la normativa de las instituciones educativas investigadas. Esto permite formular la siguiente pregunta: ¿en qué aspectos los formatos escolares de los CENS han tendido a flexibilizarse con el paso de las décadas y en cuáles a institucionalizarse?

Considerando esta interrogante, el texto se propone estudiar la evolución del formato escolar de los CENS en Argentina. Con este fin, se analiza el desarrollo histórico de estas instituciones en la provincia de Buenos Aires (jurisdicción

donde la modalidad de jóvenes y adultos ha tenido un mayor desarrollo) desde la década de 1970 hasta la década de 2010. Como hipótesis principal se sostiene que aunque su evolución no ha sido lineal, la flexibilización de los CENS se ha desplegado principalmente en los planes de estudio bajo la forma de ofertas con menos horas presenciales exigidas o con esquemas de cursada a distancia, mientras que su institucionalización ha avanzado sobre todo en cuanto a modos de contratación de docentes, uso de espacios escolares y régimen académico.

Consideraciones teóricas y metodológicas

Para empezar, el artículo parte de entender a la escolarización como una de las formas en la que los sujetos incorporan diversos saberes para participar del proceso de reproducción social dentro de la sociedad capitalista (Hirsch & Río, 2015; Inígo, 2020). Por otro lado, la noción de formato escolar o modelo institucional hace referencia al conjunto de características que delimitan a una oferta educativa específica, incluyendo aquí diversos aspectos como su diseño curricular, su régimen académico, los espacios escolares utilizados, las regulaciones del trabajo docente, entre otras (Acosta, 2019).^[1]

En el capitalismo existen diferencias en los tiempos y formas en que los estudiantes transitan por los sistemas educativos. De hecho, hasta tal punto esto es así que no todos los sujetos ingresan a la educación secundaria, y a la vez los que sí lo hacen no necesariamente consiguen terminarla en los mismos plazos (o a completarla). En Argentina esto se expresa en que indicadores como el abandono, la repitencia y la sobreedad son fenómenos relevantes dentro del sistema escolar, lo cual da cuenta de que una gran parte del alumnado presenta serias dificultades para avanzar en su escolarización. En tanto estas problemáticas han sido centrales durante todo el proceso de masificación de la secundaria durante las últimas décadas, la idea de flexibilizar los formatos escolares ha adquirido una centralidad dentro de los debates sobre la temática. De este modo, el concepto de flexibilización ha apuntado a modificar distintos aspectos de los modelos institucionales que influyen en la permanencia y finalización de los estudios dentro del nivel, haciéndolo más accesible (Acosta, 2016; Terigi, 2011).

Aunque en términos conceptuales la educación de jóvenes y adultos remite en principio a una cuestión etaria, históricamente en América Latina ha hecho referencia a un conjunto muy heterogéneo de prácticas educativas con distintos grados de formalización, destinadas ante todo a ciertos sectores de la clase trabajadora más que a individuos en términos abstractos. En Argentina, de manera concreta, ha estado vinculada por sobre todas las cosas con la formación escolar de contingentes de la población que, a raíz de su origen social, abandonaron sus estudios formales antes de completarlos o no los comenzaron (Brusilovsky, 1995; Rodríguez, 1996; Sirvent et al., 2010). De ese modo, las propuestas escolares del nivel medio en la modalidad son entendidas en este artículo como formas que buscan dar respuesta a las necesidades de escolarización de ciertas fracciones de la fuerza de trabajo, las cuales se van transformando con el propio desarrollo de la sociedad capitalista.

Por otro lado, la investigación que dio luz a este escrito se basó en una metodología de tipo cualitativa. Sobre las fuentes usadas, se recurrió a la

recopilación y lectura de la normativa específica (decretos, leyes, resoluciones) sancionada por el Estado que afectara a los CENS en la provincia de Buenos Aires entre la década de 1970 y la década de 2010. Se terminó trabajando con un total de 19 documentos, siendo 9 de ellos nacionales y 10 provinciales. El análisis de estas fuentes tuvo como objetivo identificar, por un lado, en qué medida las transformaciones de sus modelos institucionales implicaron una mayor flexibilización educativa, y por el otro, de qué modo esta cuestión se articuló con ciertos procesos de asimilación de estas ofertas con la secundaria tradicional. Se consideraron como dimensiones de análisis los diseños curriculares, las formas de contratación de docentes, los espacios escolares utilizados, las condiciones de ingreso y de regularidad de los estudiantes. La elección del recorte geográfico se debió a que la provincia de Buenos Aires, según los relevamientos anuales realizados por el Ministerio de Educación desde 1996, es la jurisdicción en la que más extensión ha alcanzado la educación secundaria de jóvenes y adultos en el país durante la historia reciente. Es así que, si bien no ha sido la única donde se crearon CENS, se trata de un espacio geográfico donde ha alcanzado una masividad más grande, y por lo tanto resulta más representativo.

Características generales sobre la expansión de la educación secundaria en Argentina

Tal como se planteó en la introducción, durante las últimas décadas se ha desplegado en Argentina una importante expansión de la educación secundaria, la cual se volvió obligatoria a partir de la sanción de la Ley N° 26.206, también conocida como Ley de Educación Nacional (LEN), en el año 2006. Esta se manifestó, entre otras cosas, en el crecimiento de la matrícula de alumnos, y por consiguiente en las tasas netas de acceso al nivel, que hacia finales de la década de 2010 se ubicaron en torno al 91% (Acosta, 2012; Rivas & Dborkin, 2018). No obstante, si bien cada vez más alumnos asisten a la secundaria e incluso logran completarla en este territorio nacional, también existen fuertes dificultades para toda una parte del alumnado que no consigue finalizar la escuela media en los tiempos esperados o incluso la abandona antes de completarla. De hecho, habiendo transcurrido más de 10 años desde que esta ley fue sancionada, las tasas de graduación de la secundaria se ubicaron, hacia fines de la última década, alrededor del 65% (Cardini & D'Alessandre, 2019; Pinto, 2020).

Al respecto, según las estadísticas nacionales del Ministerio de Educación a lo largo del siglo XXI el abandono escolar en la secundaria, si bien ha tendido a descender de modo constante, se ubica aún en niveles altos. En el año 2016, por ejemplo, este indicador se hallaba por encima del 8% en el ciclo básico y del 13% en el ciclo orientado. En el caso de la repitencia, esta ha sido también muy elevada, colocándose ese mismo año por encima del 13% en el ciclo básico y un poco más arriba del 7% en el ciclo orientado. Por último, en lo referido a la sobreedad, esta se ha mantenido de modo más o menos constante por encima del 30%, tanto en el ciclo básico como en el ciclo orientado de la secundaria (Ministerio de Educación de la Nación, 2016). Una de las consecuencias de todo esto es la consolidación de un número importante de la población joven y adulta que se encuentra sin el título secundario, el cual por lo general proviene de los sectores más afectados por

fenómenos como el desempleo, la precariedad laboral y la pobreza (Riquelme et al., 2018; Sirvent, 2005).

Una de las nociones centrales que han aparecido frente a la problemática de la gran cantidad de individuos que no terminan la escuela media en Argentina es la de la flexibilización educativa. Es así que una de las principales explicaciones de por qué las tasas de egreso no han acompañado a las tasas de acceso tiene que ver con las tensiones que se producen entre los modelos institucionales tradicionales de la escuela (considerados expulsivos o restrictivos) y los nuevos sujetos que han accedido a la misma con su masificación. Desde ese enfoque, la estructura selectiva que ha tenido históricamente la secundaria en el país provocaría que no todos los que ingresan la puedan transitar de manera normal (Acosta, 2019). Como respuesta, durante los últimos años se han desarrollado con más fuerza diversas discusiones sobre los cambios que se deben implementar para hacer posible la universalización del nivel, que por lo común han coincidido en la necesidad de crear nuevos formatos escolares con características más flexibles (Krichesky, 2014; Terigi, 2011; Terigi et al., 2013). En el campo de la política educativa estos debates han dado lugar a la implementación de distintos cambios que apuntaron a potenciar el ingreso, reingreso, permanencia y egreso dentro del nivel, como por ejemplo la reducción de la carga horaria total de los planes de estudio, la implementación de esquemas a distancia o semipresenciales, o la disminución de los requisitos para mantener la condición de regularidad (Acosta, 2016; Gorostiaga, 2012; Jacinto & Terigi, 2007; Terigi, 2018).

Los formatos escolares de los CENS en la bibliografía especializada

En el contexto de la masificación de la escuela media, la educación secundaria de jóvenes y adultos se ha expandido de manera notoria durante las últimas décadas, alcanzando un importante peso relativo dentro del sistema educativo argentino. Así, desde la década de 1970 la modalidad se ha extendido a partir de la constitución de una gran cantidad de ofertas en todo el territorio nacional. Estas propuestas de escolarización de la educación de jóvenes y adultos se han constituido desde sus comienzos con modelos institucionales flexibles, teniendo como meta garantizar el reingreso de aquellos individuos que abandonaron la escuela media antes de completarla.

En cuanto a los CENS, distintos autores han resaltado que sus formatos escolares se han destacado por su flexibilidad. De este modo, la bibliografía especializada indica que esto se ha llevado a cabo, entre otros aspectos, con la constitución de ofertas con diseños curriculares con tiempos más cortos para alcanzar el título, con el empleo de espacios escolares más cercanos a los lugares de trabajo o las viviendas de los alumnos, o con el uso de regímenes académicos más accesibles en cuanto a las condiciones de ingreso, asistencia, evaluación y acreditación de saberes previos (Baraldo, 2015; Donvito & Otero, 2020; Levy & Rodríguez, 2015). Aunque muchas de estas características flexibles han estado presentes desde sus inicios en la década de 1970, durante los últimos años también se han observado procesos de flexibilización en los CENS, con reformas que han modificado su formato escolar de manera notoria (Bargas & Cabrera, 2022).

Por otro lado, una de las ideas recurrentes que se presentan en estos estudios es que más allá de las características particulares que tuvieron en sus orígenes, los

CENS han tenido problemas para sostener un formato escolar propio, puesto que el mismo se fue en mayor o menor medida adaptando al de la secundaria común, que fue creado para escolarizar a una población adolescente y que no necesariamente contempla la especificidad de los jóvenes y adultos (Brusilovsky & Cabrera, 2006; Filmus, 1992). Al unísono, en la bibliografía especializada también se ha señalado que en distintos momentos históricos la secundaria dentro de la educación de jóvenes y adultos (y por consiguiente los CENS) ha sido afectada por procesos de institucionalización que la fueron asimilando al resto del sistema educativo. Ello supuso, por ejemplo, el uso de espacios escolares tradicionales para el dictado de las clases, la aplicación del mismo sistema de asistencias y calificaciones que la secundaria común, el mismo criterio para la selección del personal docente, etc. (Canevari, 2005; Finnegan, 2016; Roitenburd, 2006).

Respecto de este último punto, con frecuencia se delimita la evolución de los CENS y de la educación de jóvenes y adultos en general en distintas etapas históricas, de acuerdo con el contexto político nacional. Desde este enfoque, dicho escenario político determina la evolución de la modalidad y por consiguiente de sus formatos escolares. Así, es normal que se distinga una etapa inicial de los CENS en el marco de la Revolución Argentina (1966-1973), de otra de mayor impulso y profundización de sus características específicas durante los comienzos del tercer gobierno peronista (1973-1976) hasta que la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) fue intervenida en 1975. La última dictadura militar (1976-1983) es otro punto de inflexión debido a que supone un retroceso para la educación de jóvenes y adultos, mientras que lo opuesto ocurre con el retorno a la democracia, que fue acompañado de un notorio crecimiento de sus ofertas. La década de 1990 es abordada como un momento muy negativo para la educación de jóvenes y adultos en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (donde pierde su carácter de modalidad), pero en el siglo XXI hay un nuevo impulso de la mano de la sanción de la obligatoriedad de todo el secundario y el desarrollo de iniciativas inclusivas para este sector de la población.

Más allá de las importantes contribuciones que significan los estudios mencionados, el asunto es que a la hora de analizar el formato escolar de los CENS con frecuencia la mayoría lo hace desde un enfoque sumamente general, sin profundizar en el estudio de sus características concretas. Quienes por el contrario sí avanzan con una mayor profundidad en observar aspectos más específicos sobre su modelo institucional suelen centrarse en momentos históricos o en reformas de la normativa durante lapsos temporales acotados (la etapa fundacional de los CENS a comienzos de los 70, los cambios a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación en los 90, las reformas posteriores a la sanción de la obligatoriedad de la secundaria en años recientes, etc.), sin prestar atención a la existencia de posibles tendencias de largo plazo. Esto suscita la pregunta sobre en qué aspectos el formato escolar de los CENS ha tendido a flexibilizarse con el paso de las décadas y en cuáles a institucionalizarse.

La evolución del formato escolar de los CENS

Considerando lo dicho hasta aquí, en este apartado se busca observar la evolución histórica de los CENS en la provincia de Buenos Aires con el fin de analizar su formato escolar a lo largo de las décadas. La exposición se divide en tres momentos temporales para facilitar la organización del contenido.

Los CENS en su etapa fundacional (décadas de 1970 y 1980)

Si bien en Argentina han existido desde el siglo XIX iniciativas de formación para jóvenes y adultos, hasta fines de la década de 1960 quienes pertenecieran a esta franja de la población y quisieran obtener el título secundario en el país tenían que hacerlo en un bachillerato común en el turno nocturno (Graizer, 2008). Durante esa década hubo un crecimiento del interés de los organismos internacionales (OEA, UNESCO) y de los Estados nacionales en América Latina por fomentar políticas educativas para adultos, tanto en lo referido a la alfabetización como en el avance de ofertas formales del nivel primario y secundario.^[2] En 1966 se creó, con el Decreto N° 4941/66, la Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización. Más adelante, en torno a esa estructura, y en conjunto con el resto de las escuelas nacionales dependientes de la Inspección Técnica General de Escuelas para Adultos y Militares del Consejo Nacional de Educación (CNE), en 1968 se fundó la DINEA a partir del Decreto N° 2704/68, dependiente en ese momento de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación. El nacimiento de la DINEA tuvo como objetivo el contar con una entidad que organizara la educación de jóvenes y adultos con independencia de otras ramas (Hernández & Facciolo, 1984; Rodríguez, 1997).

Hacia finales de los 60, distintos países en conjunto con la OEA acordaron el Plan Experimental Multinacional de Educación de Adultos. Este tenía como meta dirigir políticas educativas para esta franja de la población, así como también capacitar profesionales y producir material didáctico acorde a su tarea, con un claro enfoque desarrollista. A partir de esta orientación se fundó el Centro Multinacional de Educación de Adultos (CEMUL), que en Argentina actuó en conjunto con la DINEA con el fin de elaborar una oferta formal de secundario para jóvenes y adultos (Donvito & Otero, 2020; Filmus, 1992). En junio de 1970 se hizo en Buenos Aires la Primera Reunión Técnica de Directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos de América Latina, que preparó un documento final con el rumbo a seguir para la educación de jóvenes y adultos, tomando como ejes centrales la educación permanente, la autonomía con el resto de las ramas de la enseñanza, la coordinación con otros organismos públicos y privados, el diseño curricular específico para personas adultas, la recuperación de sus saberes previos y la importancia de la formación para el trabajo (Canevari, 2010). En el caso de Argentina, la Resolución Ministerial N° 1316/70 de julio de ese año aprobó la fundación de los CENS como microexperiencia a escala nacional y designó un grupo de conducción para crear, supervisar y evaluar a la misma, encargado de realizar informes para resolver si dicha experiencia podría tomar un carácter definitivo.

Esta propuesta educativa tenía un formato particular, puesto que sus sedes se fundaban a partir del acuerdo entre el Estado y organizaciones convenientes que eran las responsables de brindar el espacio donde se realizaba el proceso educativo. De este modo, los CENS podían funcionar en clubes de barrio, empresas, hospitales, sindicatos y diversos lugares que facilitarían el acceso de sus estudiantes. Estas organizaciones además se encargaban de elegir al personal docente. Las condiciones de ingreso establecían una edad mínima de 21 años, haber terminado la primaria y contar con un empleo. Su plan de estudios se organizaba en 3 ciclos anuales de 2 semestres cada uno, con un total de 4 hs. cátedra de 45 minutos durante 5 días a la semana, lo cual implicaba una reducción del 40% de la carga horaria semanal en comparación con los bachilleratos comunes de la época, además de tener 2 años menos de cursada. Para mantener la regularidad los estudiantes debían asistir a un 75% de las clases en cada área, aunque este porcentaje podía ser menor si había común acuerdo entre los docentes.

El título de los CENS certificaba la formación como Perito Comercial y ya en los primeros años comenzaron a surgir una gran cantidad de orientaciones para estas instituciones. Al mismo tiempo, si bien la Resolución N° 1316/70 establecía que para continuar estudios superiores se tenía que hacer un examen final de madurez regulado por el Ministerio de Cultura y Educación, este aspecto muy pronto fue suprimido en 1973 con las resoluciones N° 583/73 y N° 890/73, que habilitaron a los egresados a continuar sus estudios en el nivel superior una vez finalizada la escuela media. El conocimiento no se estructuró por materias, sino en 4 áreas: “área Cosmológica: el hombre y la interpretación de la naturaleza” (Biología, Matemática, Físicoquímica), “área de las Ciencias Sociales: el hombre en el contexto social” (Sociología, Historia, Geografía, Economía, Filosofía y Psicología.), “área de la Comunicación: el hombre y su expresión” (Lengua materna, Comunicación Estética, Lengua extranjera) y “área Profesional: el hombre y su perfeccionamiento técnico” (Técnicas y prácticas contables con inclusión de normas jurídicas y de teoría económica conexas). Asignaturas como Dibujo, Cultura musical y Educación física (que estaban en el plan de estudios de los bachilleratos comunes) no figuraban en el diseño curricular de los CENS.

Sin embargo, como plantean distintos autores (Filmus, 1992; Roitenburd, 2006), en la práctica, desde el comienzo, muchas de estas cuestiones flexibles fueron siendo dejadas de lado y el modelo institucional de los CENS tendió a asimilarse con rapidez al del secundario común. En consecuencia, en paralelo a la expansión de estas ofertas y al surgimiento de distintas orientaciones, los saberes usualmente se fueron organizando como materias basándose en el programa oficial, se formalizaron los períodos y horarios de clase, se utilizaron evaluaciones de tipo tradicional y los docentes nunca recibieron capacitaciones de acuerdo a las problemáticas de este tipo de estudiantes. Incluso en su balance sobre la experiencia de los primeros años de los CENS, la DINEA reconocía en 1973 que el proceso de formación se asemejaba mucho a la escuela tradicional (Canevari & Yagüe, 2014). Ello no significa que no siguieran siendo ofertas con un formato más accesible, pero sí que este no fue tan distinto al de la secundaria común.

A partir de ese año, en un momento histórico marcado por fuertes cambios políticos con el regreso de la democracia y el peronismo al gobierno,

desde la DINEA se trató de hacer modificaciones que profundizaran en la particularidad de los CENS y su enfoque destinado a la formación de jóvenes y adultos provenientes de la clase trabajadora. En ese contexto, se dio una notable expansión de estas instituciones (en particular en convenios con sindicatos), mientras que se desarrollaron distintos debates y documentos sobre las transformaciones que debían realizarse en su modelo institucional, e incluso se bajó la edad de ingreso a 19 años. No obstante, aunque se generaron propuestas para cambiar de manera radical la situación, algunos autores afirman que no hay evidencias que comprueben que estas iniciativas se plasmaran en la aprobación de un nuevo diseño curricular por parte del Estado a nivel nacional. Por otro lado, dichas propuestas fueron en gran medida suprimidas con la intervención de la DINEA en 1975 (Baraldo, 2015; Canevari & Yagüe, 2014). En sintonía con el crecimiento que tuvieron los CENS en esos primeros años, en los últimos días del gobierno peronista la Resolución Ministerial N° 200/76 renovó la vigencia de los mismos como microexperiencia y llevó la edad de ingreso a 18 años. Al mismo tiempo, se clarificó que la condición de regularidad seguía siendo del 75% pero por subárea, y podía ser del 50% si existía acuerdo entre los docentes.

Una serie de investigadores indican que con la llegada de la dictadura militar en el año 1976 se dio un retroceso en materia de educación para jóvenes y adultos en Argentina. Así, si bien siguió existiendo como modalidad, en este nuevo contexto se profundizó la institucionalización de muchos CENS, homologando su formato al de la escuela común: calificaciones numéricas, trabajo por materias y no por áreas, planificaciones similares a todos los cursos de acuerdo con los contenidos mínimos, calendario escolar en sintonía con el de las escuelas medias (Filmus, 1992; Roitemburd, 2006). Al unísono, los fuertes cambios económicos condujeron a que muchas sedes debieran trasladarse a escuelas primarias en el turno nocturno debido a que las organizaciones convenientes no tenían los recursos para poder sostener el proceso educativo (Canevari, 2010; Canevari & Yagüe, 2014).

En la década de 1980 continuó un proceso de institucionalización de los CENS con la Resolución Ministerial N° 206/83 sancionada en 1983, que los reguló con carácter definitivo como oferta para el nivel secundario (hasta ese entonces estaban legislados como una propuesta de carácter experimental). Entre otras cuestiones, su diseño curricular fue modificado, aumentando la carga horaria semanal a 25 hs. cátedra (un incremento del 25%). Según la normativa, esta reforma buscaba mejorar el perfil del egresado e intensificar el área profesional, agregando a la vez un curso de nivelación de un mes de duración centrado en Matemática, Lengua y Técnicas de estudio. Si bien esta oferta siguió siendo muy similar en cuanto a contenidos, objetivos, requisitos de ingreso y asistencia, se estableció un reglamento para estas instituciones con condiciones similares al resto del sistema educativo. En el mismo se definieron con mayor precisión las responsabilidades de los directores, secretarios, docentes, consejo de profesores, alumnos, como también el régimen lectivo, equivalencias, métodos de evaluación, promoción y disciplina. Entre otros cambios menores, se permitiría que los alumnos que no hubieran cumplido con el 75% de la asistencia pudieran avanzar si existía común acuerdo entre docentes, pero tenían que tener el 60% del presentismo por subárea (con anterioridad era el 50%).

Los CENS en el contexto de descentralización del sistema educativo (década de 1990)

La década de 1990 implicó profundas transformaciones para el sistema educativo argentino, las cuales tuvieron un fuerte impacto en la educación de jóvenes y adultos a partir del cierre de la DINEA, la transferencia de las escuelas secundarias a las jurisdicciones, y las consiguientes reformas curriculares llevadas adelante en aquellas provincias que aplicaron la Ley Federal de Educación. La disolución de la DINEA supuso la supresión del único organismo encargado de centralizar la educación secundaria de la educación de jóvenes y adultos a nivel nacional. Por lo tanto, a partir de este acontecimiento dejó de existir una instancia que pudiera diseñar, evaluar y actualizar los programas y planes de estudio para todo el país. Como contraparte del retroceso de la modalidad en cuanto a políticas educativas, la Ley Federal pasó a colocarla dentro de los llamados Regímenes Educativos Especiales (Brusilovsky & Cabrera, 2006; Donvito & Otero, 2020).

La transferencia de las escuelas secundarias a las provincias implicó que la oferta del nivel medio para jóvenes y adultos quedara en manos de las jurisdicciones. Este proceso supuso, por un lado, que comenzaran a desarrollarse distintas orientaciones provinciales en materia educativa, lo cual derivó en una mayor diferenciación al interior de la educación de jóvenes y adultos, ya que algunas jurisdicciones continuaron utilizando los anteriores diseños curriculares creados por la DINEA, mientras que otras crearon nuevos planes de estudio (Rodríguez, 2008). Por otro lado, la descentralización del gasto educativo como resultado de la transferencia de las escuelas secundarias a las jurisdicciones, sin el traspaso de recursos suficientes desde el gobierno nacional, supuso una sólida carga presupuestaria para los gobiernos provinciales, que condujo a un deterioro en las condiciones materiales de los establecimientos secundarios de jóvenes y adultos. En esa década muchos convenios de la educación de jóvenes y adultos caducaron y sus instituciones debieron buscar nuevos edificios y aportes directos de los estudiantes (Brusilovsky & Cabrera, 2006).

En la provincia de Buenos Aires se avanzó con la aplicación de la Ley Federal de Educación. Como consecuencia, en 1995 se implementó una reforma del diseño curricular de la secundaria de jóvenes y adultos en base a la Resolución N° 6321/95 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Con esta resolución se aprobó el plan de estudios único del Bachillerato para Adultos, lo que implicó una homogeneización de la oferta de los CENS y los Bachilleratos Nocturnos (otra oferta jurisdiccional de gran relevancia), a la vez que una transformación notoria en los diseños curriculares de ambos. No solo los dos tipos de instituciones pasaron a depender de la DGCyE (aunque bajo direcciones diferentes), sino que esta reforma produjo una importante reducción de las orientaciones a solo cuatro: Bachiller en Ciencias Sociales, en Gestión y Administración, en Ciencias Naturales, Salud y Ambiente y por último en Producción de Bienes y Servicios. En este nuevo plan de estudios se aumentó la carga horaria a 26 hs. semanales (un incremento mínimo del 4% con relación al establecido en 1983), mientras que los saberes se estructuraron en materias correspondientes a 3 áreas: la Formación General (de mayor peso relativo), la Formación Orientada y la Formación Especializada. Unos años luego, en 1998, la Resolución N° 1628/98 agregó la Orientación Tecnológica.

Otro efecto de la Resolución N° 6321/95 fue la profundización de la asimilación de las normas generales del sistema educativo por parte de las secundarias de la educación de jóvenes y adultos (Brusilovsky, 2005; Brusilovsky & Cabrera, 2006). Entre los cambios destacados de este diseño curricular, se produjo la eliminación del requisito de ser trabajador para ingresar a este tipo de instituciones, lo cual según Canevari (2005) se debió al crecimiento de la desocupación. Aunque esto significó una mayor homologación con la normativa del nivel medio común, hizo que la oferta fuera menos limitada en su alcance, pudiendo asistir jóvenes y adultos que no estuvieran ocupados, siempre que tuvieran 18 años y hubieran completado la primaria. Por otro lado, para mantener la regularidad los alumnos tenían que seguir cumpliendo el 75% de la asistencia por materia, con la posibilidad de continuar si tenían el 60% del presentismo y existía acuerdo entre docentes, pero además se sumó el requisito de cursar no menos de 8 asignaturas. Si bien se hicieron consultas a las escuelas acerca de la posibilidad de aplicar la reforma del año 1995 (ya que la aceptación no era en principio obligatoria), en los hechos la misma se terminó imponiendo por presión de los inspectores sobre los directivos, por el miedo a la pérdida de puestos de trabajo o por promesas de conseguir equipamiento informático para los establecimientos (Brusilovsky & Cabrera, 2006).

Los CENS en los inicios del siglo XXI (décadas de 2000 y 2010)

En las dos primeras décadas del siglo XXI, el desarrollo de los CENS en la provincia de Buenos Aires estuvo marcado por nuevos procesos de flexibilización de su formato escolar. De este modo, desde los inicios de la década de 2000 algunas resoluciones de la DGCyE como la N° 3176/03 y N° 2322/05, como así también los Decretos N° 3181/05 y N° 1265/06 del poder ejecutivo provincial, aprobaron distintos diseños curriculares semipresenciales o a distancia. Este tipo de propuestas hicieron posible que los CENS fueran más accesibles para sus alumnos al brindar la posibilidad de avanzar en sus estudios de nivel secundario de manera no presencial.

Un punto clave en la evolución de la educación de jóvenes y adultos fue la sanción de la Ley de Educación Nacional, en el año 2006. Además de extender la obligatoriedad del secundario a toda la población y devolver el carácter de modalidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (el cual se le habría quitado durante la década de 1990 con la aplicación de la Ley Federal de Educación), estableció que la educación de jóvenes y adultos diseñe estructuras curriculares flexibles, lo cual potenció el desarrollo de ofertas más accesibles para la población joven y adulta (Montesinos et al., 2010; Rodríguez, 2008). Un año después, en la provincia de Buenos Aires se promulgó la Ley N° 13.688, conocida como Ley de Educación Provincial, que reafirmó la obligatoriedad escolar del nivel medio y fijó en su Artículo 41 en el plano jurisdiccional a la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, y Formación Profesional como la modalidad específica de la educación de jóvenes y adultos, en sintonía con lo ya determinado a escala nacional.

En 2007, la Resolución N° 737/07 de la DGCyE aprobó el Bachillerato para Adultos a Distancia con dos orientaciones: una en Economía y Gestión de las Organizaciones (con especialidades en Gestión de Microemprendimientos y en

Gestión de Organizaciones Públicas) y otra en Humanidades y Ciencias Sociales (con especialidades en Seguridad Pública y en Gestión de Políticas Públicas). Esta normativa incorporaba distintas ofertas no semipresenciales que ya existían en la jurisdicción, brindando un modelo de tutorías semanales. La edad de ingreso era de 18 años y sus contenidos se organizaban con la misma estructura que el plan de estudios de 1995 en las áreas de la Formación General (1400 hs. cátedra), Orientada (200 hs. cátedra) y Especializada (160 hs. cátedra). Para avanzar con los temas de las materias se brindaban 44 módulos impresos, que equivalían a 1760 hs. cátedra en total, una cantidad mucho menor que los planes de estudio presenciales de los CENS. En base a estos, los alumnos tenían que hacer actividades. Al mismo tiempo, 1 o 2 veces por semana debían concurrir a tutorías presenciales de carácter obligatorio (equivalentes al 15% de la carga horaria total), las cuales tenían un examen final de tipo presencial e individual (Olivares, 2023).

Este proceso de flexibilización de los CENS tuvo nuevos avances una década luego. De ese modo, en 2017 la Resolución N° 2280/17 de la DGCyE dispuso que estos establecimientos pasaran a tener 18 hs. de cursada presenciales y 8 hs. de tutorías no obligatorias (Bargas & Cabrera, 2022). Este esquema denominado “18+8” comenzó a implementarse desde el año 2018 en la provincia y supuso que un 30% de la carga horaria semanal no solo fuera no presencial, sino también no necesaria para terminar el nivel. Ese mismo año, la Resolución N° 106/18 de la DGCyE aprobó una modificación del diseño curricular de los Bachilleratos para Adultos a Distancia, haciendo aún más accesible esta propuesta. La cantidad de módulos pasó de 44 a 28, siendo 23 de ellos para la formación general (920 hs. cátedra), 3 para la formación orientada (120 hs. cátedra) y 2 (80 hs. cátedra) para la formación especializada. La cantidad de horas cátedra totales bajó de 1760 a 1120 en total, lo que implicó una reducción de 36%. Se determinó que los alumnos podían cursar 3 módulos al mismo tiempo como máximo y que debían acreditar 2 al año como mínimo (1 por cuatrimestre) para mantener la regularidad. A la vez, se creó un campus virtual para que los alumnos tuvieran acceso a los módulos, aunque también se mantuvieron los espacios para que pudieran obtener los materiales impresos y las tutorías presenciales (Olivares, 2023).

Consideraciones finales

El artículo tuvo como objetivo estudiar la evolución del formato escolar de los CENS en Argentina, analizando su desarrollo histórico en la provincia de Buenos Aires desde la década de 1970 hasta la década de 2010. Para comenzar, se observó que los CENS nacieron ya como una propuesta con un formato escolar flexible, el cual se caracterizaba desde sus inicios por tener un diseño curricular con una carga horaria mucho menor que las escuelas secundarias comunes, un régimen académico más accesible, el uso de espacios no tradicionales para el dictado de clases que se ubicaban en lugares cercanos a donde trabajaban o vivían los alumnos y formas diferenciadas de contratación de los docentes.

Al explorar la normativa, y en sintonía con lo que afirma la bibliografía especializada, se pudo advertir que en pocos años muchas de estas características se fueron dejando de lado y los CENS se fueron asimilando con el resto del sistema educativo. Ya en el diseño curricular de 1983 (que le dio entidad

definitiva y terminó con su etapa como microexperiencia) se vio no solo un aumento significativo de la cantidad de horas de cursada semanales en comparación con el de 1970, sino también la sanción de un reglamento muy similar al de las escuelas medias comunes. Este proceso de institucionalización se consolidó en gran medida durante la década de 1990 a partir de la disolución de la DINEA y la transferencia de los CENS a las jurisdicciones. En la provincia de Buenos Aires, la reforma de su plan de estudios en 1995 fue la expresión de ello, en tanto quedó claro que dicha propuesta educativa tenía un funcionamiento homólogo al del resto del nivel medio. Así, entre otras cuestiones, no solo el contenido se estructuró por materias, sino que se estableció el requisito de cursar 8 de ellas como mínimo para mantener la condición de regularidad, se eliminó la figura de la organización conveniente, se quitó la exigencia de tener un empleo para ingresar a la oferta (algo que de hecho la hizo menos restrictiva) y se fijaron las mismas formas de contratación del personal docente que en resto del nivel.

En las dos primeras décadas del siglo XXI, los CENS de la provincia de Buenos Aires fueron atravesados por nuevos procesos de flexibilización educativa que los volvieron más accesibles. Esto se manifestó, por un lado, en el desarrollo de toda una serie de planes de estudio que podían cursarse en su totalidad de manera no presencial, sobre la base de tutorías reducidas y trabajos a distancia. Por otra parte, esto se reflejó en la aprobación de una reforma en el año 2017, que acortó de manera significativa la cantidad de horas totales de cursada presencial para todos los CENS de la jurisdicción, mientras que estableció tutorías opcionales (y por ende no obligatorias) para un tercio de la cursada semanal.

Tabla 1
Evolución del formato escolar de los CENS. Provincia de Buenos Aires. 1970-2018

	Res. 1316/70 (1970)	Res. 200/76 (1976)	Res. 206/83 (1983)	Res. 6321/95 (1995)	Res. 737/07 (2007)	Res. 2280/17 (2017)	Res. 106/18 (2018)
Cantidad de horas semanales	20 hs. cátedra	20 hs. cátedra	25 hs. cátedra	26 hs. cátedra	Tutorías con horarios flexibles	18 hs. cátedra obligatorias y 8 no obligatorias	Tutorías con horarios flexibles
Cantidad de años	3	3	3	3	3	3	3
Tipo de cursada	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	A distancia	Presencial con tutorías opcionales	A distancia
Espacio institucional	Escuelas, sindicatos, empresas, centros culturales, etc.	Escuelas, sindicatos, empresas, centros culturales, etc.	Escuelas, sindicatos, empresas, centros culturales, etc.	Escuelas	Escuelas	Escuelas	Escuelas
Condición de ingreso	Tener 21 años, contar con un empleo y haber terminado la primaria	Tener 18 años, contar con un empleo y haber terminado la primaria	Tener 18 años, contar con un empleo y haber terminado la primaria	Tener 18 años y haber terminado la primaria	Tener 18 años y haber terminado la primaria	Tener 18 años y haber terminado la primaria	Tener 18 años y haber terminado la primaria
Regularidad	75% de presentismo (o cantidad menor por acuerdo docente)	75% de presentismo (o 50% por acuerdo docente)	75% de presentismo (o 60% por acuerdo docente)	75% de presentismo (o 60% por acuerdo docente) y cursar no menos de 8 asignaturas	Pactado entre docente y alumno	75% de presentismo (o 60% por acuerdo docente) y cursar no menos de 8 asignaturas	Pactado entre docente y alumno. Acreditar 2 módulos al año como mínimo
Formas de selección de docentes	Elegidos por espacio educativo	Elegidos por espacio educativo	Elegidos por espacio educativo	Elegidos por DGCyE	Elegidos por DGCyE	Elegidos por DGCyE	Elegidos por DGCyE

Nota. Elaboración propia en base a resoluciones mencionadas.

Contestando entonces a la pregunta inicial, siguiendo la Tabla 1, lo que puede decirse desde una perspectiva histórica es que los CENS tendieron a volverse más flexibles en lo que hace a sus diseños curriculares, ya que en el largo plazo se redujo el tiempo de cursada presencial y a la vez ganaron terreno ofertas no presenciales con esquemas de cursada por tutorías. Sin embargo, al mismo tiempo, tendieron a institucionalizarse en lo concerniente a los espacios escolares utilizados (que empezaron desarrollándose en organizaciones convenientes para luego funcionar sobre todo en escuelas primarias en el turno nocturno), a las formas de contratación docente (pasando de una selección hecha por el propio espacio escolar a otra igual que en el resto del sistema educativo) y en lo referido al régimen académico (ya que las actividades del estudiantado fueron regidas por un reglamento cada vez más homólogo al de la secundaria común). Ahora bien, aunque estos procesos de asimilación a la escuela común supusieron una pérdida de la flexibilidad educativa original, ello no implicó necesariamente que ambos

elementos fueran antagónicos. De hecho el diseño curricular de 1995, al eliminar el requisito de que los estudiantes tuvieran un empleo, hizo que las condiciones de ingreso sean más accesibles. Del mismo modo, los diseños curriculares creados en las primeras dos décadas del siglo XXI se pararon sobre ese mismo plan de estudios, sin crear uno del todo nuevo.

Sin ninguna pretensión de dar por cerrado este tema, lo analizado en este artículo invita a continuar investigando el desarrollo particular de la educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina, en el marco de la masificación del nivel medio. Entre otros aspectos, se abre la pregunta por si la evolución del formato escolar de los CENS ha ido en el mismo sentido que el resto de las ofertas de la educación de jóvenes y adultos, y en sintonía, si las tendencias observadas se han vinculado con posibles cambios en las características socioeconómicas de sus estudiantes. ¿El sujeto que accede hoy a los CENS y a la modalidad es distinto de aquel que accedía hace 50 años? Y de ser así, ¿de qué manera se relaciona ese cambio con las transformaciones en el formato escolar explicadas en este artículo?

Referencias

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-134.
- Acosta, F. (2016). Cambios y continuidades en la escuela secundaria: análisis de programas recientes en Europa y América Latina desde una perspectiva histórica e internacional. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 37-54. <https://doi.org/ksdh>
- Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*. IPE-UNESCO. <https://goo.su/42Bq7hb>
- Baraldo, N. (2015). *Educación, organización de las clases subalternas y transformación social. Argentina 1969-1976. Un análisis de casos* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio institucional CONICET digital. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/84030>
- Bargas, N., & Cabrera, M. E. (2022). Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza. *Espacios en Blanco*, 1(32), 9-21.
- Brusilovsky, S. (1995). Educación de adultos: conceptos, realidades y propuestas. *Diálogos*, 1, 38-44.
- Brusilovsky, S. (2005). Políticas públicas en educación escolar de adultos. Reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia a revertir. *Revista del IICE*, 23, 13-18.
- Brusilovsky, S., & Cabrera, M. E. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. NOVEDUC.
- Canevari, M. S. (2005). Orígenes y desarrollo de la educación secundaria de adultos. En S. Brusilovsky (Dir.), *Educación Media de Adultos: característica de la oferta, su relación con las políticas neoconservadoras* (pp. 1-9). Universidad Nacional de Luján.
- Canevari, M. S. (2010). *Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos* [Manuscrito inédito]. Universidad Nacional de Luján.
- Canevari, M. S., & Yagüe, J. (2014). *Historia de la educación secundaria de adultos en Argentina, 1968-1983*. Universidad Nacional de Luján.

- Cardini, A., & D'Alessandre, V. (2019). *Transformar la educación secundaria. Metas estratégicas para transformar Argentina*. CIPPEC. <https://goo.su/Z79I>
- De la Fare, M. (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica* [Informe de Investigación N° 2]. DiNIECE; Ministerio de Educación de la Nación. <https://goo.su/gUxg8en>
- De la Fare, M. (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)* [Informe de Investigación N° 8]. DiNIECE; Ministerio de Educación de la Nación. <https://goo.su/JkQVHwN>
- Decreto N° 4941/1966. Creación de la Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización. 29 de diciembre de 1966. Argentina. <https://goo.su/Nc1Q>
- Decreto N° 2704/1968. Fundación de la DINEA. 17 de mayo de 1968. Argentina. <https://goo.su/d9h2U>
- Decreto N° 3181/2005. Programa de cursado o finalización de los niveles de educación básica general y polimodal para empleados de la administración pública provincial. 20 de diciembre de 2005. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/cwC1l>
- Decreto N° 1265/2006. Modificación del Decreto N° 3181/2005. 2 de junio de 2006. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/fFaUuk>
- Donvito, A., & Otero, M. R. (2020). Educación secundaria de adultos en Argentina: un estudio de las transformaciones curriculares. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-23. <https://doi.org/ksdk>
- Filmus, D. (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Aique.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, 6, 33-42. <https://goo.su/zTIkvUF>
- Finnegan, F., González, D., & Valencia, D. (2021). Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. ¿Un derecho que llega a todos? *Publicación del Observatorio Educativo y Social de la UNIPE*, 6, 1-17.
- Gorostiaga, J. (2012). La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En S. M. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello & M. Pini (Comps.), *La educación secundaria como derecho* (pp. 17-47). La Crujía.
- Graizer, O. (2008). *Organizational regulations of transmission. A study of adult secondary education institutions in Buenos Aires* [Tesis de doctorado, Universitat de València]. Repositorio Institucional RODERIC. <http://hdl.handle.net/10550/15718>
- Hernández, I., & Facciolo, A. M. (1984). Educación de adultos en la Argentina de la última década. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 7(1-2), 132-178.
- Hirsch, D., & Río, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. <https://doi.org/c52p>
- Iñigo, L. (2020). Las transformaciones de la escolaridad como formas concretas del movimiento de la materialidad de la producción de la vida social. Automatización de los procesos de trabajo y generalización de la lectura. *Educación, Lengua y Sociedad*, 18(18), 1-31. <https://doi.org/kvrq>
- Jacinto, C., & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación

- secundaria. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/kvrr>
- Levy, E., & Rodríguez, L. (2015). La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década. *Espacios de Crítica y Producción*, 51, 3-12. <https://goo.su/gYfdbh>
- Ley N° 13.688. Ley de Educación Provincial. 5 de julio de 2007. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/0OIyQ>
- Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993. Argentina. <https://goo.su/DCcd>
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Argentina. <https://goo.su/vaHEO4>
- Ministerio de Educación de la Nación (2016). *Relevamiento anual 2016*.
- Montesinos, M., Schoo, S., & Sinisi, L. (2010). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos* [Documentos de la DiNIECE N° 7]. DiNIECE; Ministerio de Educación de la Nación. <https://goo.su/zBbJX>
- Olivares, J. (2023). Flexibilización de la educación secundaria para personas jóvenes y adultas. Un recorrido cronológico por la normativa de la provincia de Buenos Aires en las primeras dos décadas del siglo XXI. *Estudios Sociales Contemporáneos*, 28, 11-33.
- Pinto, M. (2020). *Pobreza y educación: desafíos y políticas*. CIPPEC; PUND; CEDLAS. <https://goo.su/EcSgrp>
- Resolución DGCyE N° 106/2018. Nuevo plan de estudios de Bachillerato para Adultos a distancia. 10 de enero de 2018. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/pVVIStB>
- Resolución DGCyE N° 737/2007. Plan de estudios de Bachillerato para Adultos a distancia. 21 de marzo de 2007. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/YVvkz>
- Resolución DGCyE N° 1628/1998. Plan de estudios de Bachillerato para Adultos con Orientación Tecnológica. 18 de febrero de 1998. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/NU2cS1>
- Resolución DGCyE N° 2280/2017. Esquema “18+8” en CENS. 26 de diciembre de 2017. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/FciPOP>
- Resolución DGCyE N° 2322/2005. Régimen semipresencial en CENS. 26 de mayo de 2005. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/JRgDz>
- Resolución DGCyE N° 3176/2003. Proyecto de Terminalidad de Estudios de Nivel Medio. 31 de julio de 2003. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/xqSvr>
- Resolución DGCyE N° 6321/1995. Plan de estudios del Bachillerato para Adultos. 7 de diciembre de 1995. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/UTHmr4>
- Resolución N° 200/1976. Modificación de plan de estudios de CENS. 18 de febrero de 1976. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. <https://goo.su/yFIU>
- Resolución N° 206/1983. Nuevo plan de estudios de CENS. 2 de marzo de 1983. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. <https://goo.su/8i7Lh>
- Resolución N° 583/1973. Eliminación de examen de madurez en CENS. 24 de julio de 1973. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. <https://goo.su/1bpkUph>
- Resolución N° 890/1973. Validación de título de CENS para ingreso a universidades. 3 de agosto de 1973. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. <https://goo.su/9b0W9>

- Resolución N° 1316/1970. Plan de estudios de CENS. 27 de julio 1970. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. <https://goo.su/bJPU6XE>
- Riquelme, G., Herger, N., & Sasser, J. (2018). *Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. FFyL-UBA.
- Rivas, A., & Dborkin, D. (2018). *¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina?* [Documento de trabajo N° 162]. CIPPEC. <https://goo.su/dDzRu>
- Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del IICE*, 5, 80-85.
- Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (Comp.), *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-319). Galerna.
- Rodríguez, L. (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. CEAAL; CREFAL.
- Roitenburd, S. (2006). Los CENS de la DINEA: pedagogía crítica a contramarcha de la normativa. El rol docente en la configuración del espacio escolar. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 99-110.
- Sirvent, M. T. (2005). Los jóvenes y adultos en la Argentina en el contexto de las políticas de neoconservadurismo. *Pensamiento Educativo*, 37, 277-295.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., & Lomagno, C. (2010). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Revista del IICE*, 29, 41-56. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10052>
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Queahacer Educativo*, 107, 15-22.
- Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En S. Martínez (Comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria: Política, trabajo y subjetividad* (pp. 161-183). Publifadecs.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33, 27-46.

Notas

- [1] El concepto de régimen académico hace referencia a las regulaciones que organizan las actividades y exigencias puntuales sobre los estudiantes (Terigi, 2011).
- [2] En el caso de Argentina, la tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) en 1972 es la primera en la que existe un registro de la participación de una delegación propia del país (De la Fare, 2010).

Notas de autor

- * Doctorando en Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en el Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento (ICI-UNGS).