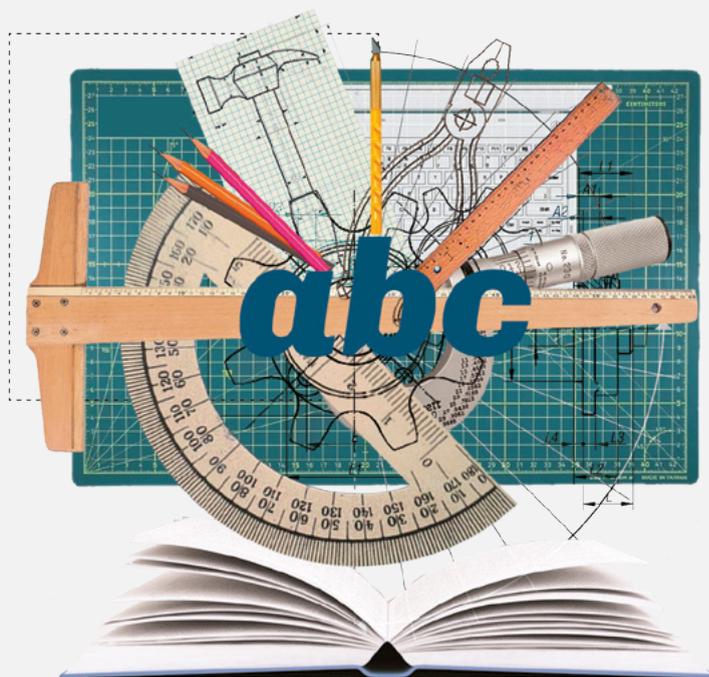


Estudiar y trabajar en la técnica

Entre la tradición selectiva, la formación para el trabajo y la obligatoriedad escolar

Silvina Feeney, Nora Gluz, Lucrecia Rodrigo
e Inés Rodríguez Moyano



ESTUDIAR Y TRABAJAR EN LA TÉCNICA

Silvina Feeney, Nora Gluz, Lucrecia Rodrigo
e Inés Rodríguez Moyano

Estudiar y trabajar en la técnica
Entre la tradición selectiva,
la formación para el trabajo
y la obligatoriedad escolar

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Estudiar y trabajar en la técnica : entre la tradición selectiva, la formación para el trabajo y la obligatoriedad escolar / Silvina Feeney ... [et al.]. - 1a ed. -

Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022.

Libro digital, PDF - (Educación / ; 33)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-591-4

1. Escuelas Secundarias. 2. Educación Técnica. 3. Pedagogía. I. Feeney, Silvina.

CDD 373.246

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa Ediciones UNGS

Diseño de tapa: Daniel Vidable

Diagramación: Eleonora Silva

Corrección: Gustavo Castaño



Licencia Creative Commons 4.0

Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Las desigualdades en la escuela técnica. Preocupaciones políticas y vacancias académicas.....	13
Capítulo 2. Las políticas de inclusión y los desafíos para la modalidad técnica. Una lectura en clave histórica.....	21
La ETP en perspectiva histórica: desde los orígenes del sistema educativo hasta la reforma de los años noventa	23
La recomposición de la educación técnica como modalidad en el marco de los gobiernos progresistas	28
Las tensiones y los desafíos actuales de la ETP en escenarios de restauración conservadora	39
Capítulo 3. Dos escuelas secundarias, dos modos de organización de la enseñanza técnica.....	43
La escuela de gestión provincial: entre los cambios y las persistencias en la gramática escolar	45
La escuela de gestión universitaria: ensayando nuevas institucionalidades.....	50
Fuerzas en disputa: la tradición y la novedad	54

Capítulo 4. Lxs docentes de la escuela técnica. Regulaciones, institucionalidades y prácticas pedagógicas	57
Entre las trayectorias profesionales, las regulaciones institucionales y el aula: circuitos de tránsito, aspiraciones, perfiles y trabajo docente	60
Posiciones frente a la desigualdad. ¿Problemas de lxs estudiantes o responsabilidades de la institución?	73
Capítulo 5. La experiencia estudiantil. Entre las políticas de inclusión y la igualdad meritocrática de oportunidades.....	85
Las barreras y los soportes para estar en la escuela: condiciones de vida y escolarización	90
La difícil experiencia de integrarse al secundario técnico.....	95
Capítulo 6. La técnica frente a las políticas educativas recientes. Avances, deudas y desafíos para la democratización del nivel secundario.....	105
Dos modos de hacer escuela técnica	107
Las complejidades de la deconstrucción de los principios meritocráticos de la escuela.....	110
Referencias bibliográficas.....	117
Anexo I. Diseño curricular para la modalidad técnico-profesional de la provincia de Buenos Aires para la orientación en Informática Personal y Profesional (Resoluciones N° 88/09 y 3828/09)	129
Resolución N° 88/09. El ciclo básico de la educación secundaria técnica. Anexo 3.....	129
Resolución N° 3828/09. El diseño curricular de la educación secundaria. Modalidad técnico-profesional. Anexo 3. Tecnicatura en Informática Personal y Profesional	131
Anexo II. Plan de estudios de la Tecnicatura en Programación de la escuela secundaria técnica de la gestión universitaria (Expediente N° 827-876/14)	133

Introducción

Este libro es el fruto de un trabajo de investigación colectivo desarrollado entre los años 2015 y 2019 desde el Área de Educación del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El objetivo de la investigación fue analizar las condiciones institucionales de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias técnicas diferencialmente afectadas por los cambios en las regulaciones del currículum, del régimen académico, y por aquellos que estructuran el puesto de trabajo docente; y su incidencia en la experiencia estudiantil y en los sentidos que adquiere la formación para el trabajo en estxs jóvenes. Nuestro interés fue doble. Por un lado, estudiar las institucionalidades que pregonaron las políticas de inclusión y que se constituyeron en nuevas condiciones de producción del trabajo pedagógico, vinculadas a las apuestas político-educacionales que se transformaron en el período bajo estudio. Por otro lado, focalizar en la modalidad técnica, menos analizada en estos términos, pero que a la vez es objeto de importantes políticas a través de las cuales se pretendió recomponerla y revalorizarla.

Para tal fin, se realizó un estudio instrumental de casos en dos instituciones con modelos organizacionales diferenciales y que atienden a grupos sociales en condición de vulnerabilidad social, radicadas en la provincia de Buenos Aires. Al menos tres condiciones fueron determinantes en la elección de dicha jurisdicción. En primer lugar, la inscripción institucional de la presente investi-

gación. En segundo lugar, porque se trata de la provincia que concentra el 40% de la matrícula escolar y de la población, lo que le da especial relevancia a los problemas que allí acontecen. Por último, debido a que la modalidad técnica se concentra fuertemente en la región pampeana del país, ya sea en términos de escuelas como de estudiantes matriculadxs.¹

Para la selección de las escuelas se consideró que se tratara de instituciones desigualmente afectadas por los cambios implementados en las regulaciones de la estructura del puesto de trabajo docente, en el currículum y en el régimen académico, y que tuvieran la misma orientación de los estudios y similar composición social de la matrícula. A partir de esos criterios se seleccionaron dos instituciones: a la primera, caracterizada por su origen histórico en el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), la denominaremos como escuela de gestión provincial (EGP); a la segunda, enmarcada en el “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en universidades nacionales”, iniciado en el año 2013 a partir de un convenio con el Ministerio de Educación de la Nación como parte del amplio conjunto de acciones orientadas a la inclusión, la denominaremos aquí como escuela de gestión universitaria (EGU). La investigación se llevó a cabo entre los años 2016 y 2018 e involucró el relevamiento documental de las regulaciones nacionales, jurisdiccionales e institucionales de las dimensiones bajo análisis y un trabajo de campo en las escuelas en el que se realizaron entrevistas a directivxs, profesorxs y roles de apoyo y se desarrollaron grupos focales con estudiantes.²

¹ A modo de ejemplo, en el año 2017 la provincia contaba con 433 secundarias de la modalidad, siendo la mayoría de gestión pública y en menor medida privada (86% estatales y 14% privadas) (INET, 2017). Si bien dicha situación se corresponde con un atributo histórico de la provincia (más del 30% de la oferta actual fue creada antes del año 1966), el impulso que le han dado las políticas para la educación técnico-profesional (ETP) a partir del año 2006 se expresa en que el 16% de las instituciones han comenzado a funcionar a partir de entonces (Secretaría de Evaluación, 2017). La modalidad en la provincia se expresa también en el elevado número de estudiantes que asiste al sector, pues los datos del año 2017 muestran que dicha jurisdicción concentra el 29% de lxs alumnxs matriculados en el sector técnico a nivel nacional (INET, 2017).

² El trabajo de campo en las dos instituciones involucró entrevistas a docentes de los dos ciclos de la enseñanza técnica y de los cuatro campos formativos que definen las regulaciones nacionales, a equipos directivos, roles de apoyo y a coordinadores de áreas/departamentos, y se realizaron grupos focales con estudiantes. En cada escuela se realizaron entre ocho y doce entrevistas a docentes y entre tres y cinco entrevistas a equipos directivos y roles de apoyo. Se realizaron dos grupos focales con estudiantes, uno por cada ciclo de enseñanza en cada institución. A partir de las entrevistas a profesorxs y a directivxs se estudió la estructura del puesto de trabajo docente, así como los mecanismos de acceso y permanencia en el cargo y los principales rasgos que definen

La investigación involucró a un equipo de docentes investigadores pertenecientes a distintas líneas de investigación y con diversas especializaciones disciplinarias: Silvina Feeney como especialista en didáctica, Nora Gluz como especialista en políticas educativas y desigualdades sociales, Lucrecia Rodrigo como especialista en educación comparada y política educativa, e Inés Rodríguez Moyano como especialista en sociología de la educación. El proyecto contó además con tres graduadxs recientes, que luego se incorporaron al proyecto como becarixs: Marcelo Bulacia, Gimena Machicado y Soledad Yapura.

Queremos expresar un especial agradecimiento hacia las instituciones que nos abrieron sus puertas y compartieron con nosotrxs sus preocupaciones por la superación de las desigualdades sociales en el campo escolar y que destinaron tiempos, siempre escasos, para compartir sus reflexiones, sueños y frustraciones con nosotrxs. También agradecemos a lxs docentes, equipos de apoyo y directivxs que desde sus espacios de actuación acompañan la inquietud por una mejor educación pública. Sin el relato de sus experiencias, los análisis aquí vertidos habrían sido imposibles. También agradecemos a lxs jóvenes que continúan apostando por la escuela como espacio de formación y sociabilidad y que nos compartieron sus anhelos y perspectivas sobre este espacio social, y con quienes, escuchándolxs, nos atrevimos a discutir en qué consiste y cuál es el alcance de la crisis institucional de la escuela. Confiamos en que el material que aquí hacemos público pueda contribuir a identificar y comprender una serie de dinámicas propias de un escenario social y escolar profundamente fragmentado, configuradas en el cruce entre las regulaciones, las prácticas pedagógicas y las experiencias estudiantiles.

Los resultados de este trabajo se organizan en seis capítulos. En el primero, presentamos las preocupaciones y los antecedentes conceptuales de la investigación. El capítulo dos integra el devenir histórico de la modalidad y

las condiciones materiales y pedagógicas del trabajo de lxs profesorxs. Por otra parte, se indagó sobre las representaciones docentes acerca de las tareas claves del trabajo pedagógico-didáctico, como son la programación de la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y el tratamiento de las dificultades de lxs estudiantes. En la EGP se trabajó con segundo y sexto año; y en la EGU, con segundo y cuarto año, dada su reciente creación. El criterio de selección de estos años buscó abordar la diferencial mirada sobre los sentidos de la experiencia escolar que pudiera haber entre quienes están en el comienzo de la trayectoria educativa y quienes ya están a punto de finalizar la escuela secundaria. Las instancias de grupos focales con estudiantes se constituyó en un instrumento clave para conocer los sentidos atribuidos al tránsito por la escuela, la identificación de los saberes y las herramientas que hacen a una mejor trayectoria y la apreciación sobre la formación ofrecida por la institución, así como sus falencias y problemas.

las políticas educativas que regularon el desarrollo del subsistema, así como los estudios que, desde el campo académico, fueron analizando los alcances del derecho a la educación en el nivel secundario en general y en la modalidad técnica en particular. En el tercer capítulo se plantean las peculiaridades de los casos elegidos y se describen las principales regulaciones del currículum y del régimen académico que estructuran sus ofertas en el marco del contexto social, económico y cultural en el que se insertan las escuelas. El capítulo cuatro pone en evidencia las condiciones y los condicionantes del trabajo docente que se juegan en los modos de regulación del acceso y de la carrera en las instituciones, en estrecha relación con las regulaciones curriculares y también con las trayectorias profesionales de dichos actores y con los proyectos e historias institucionales. Nos interesa allí evidenciar y analizar cómo operan esas regulaciones en las decisiones didácticas. El quinto capítulo aborda las experiencias estudiantiles que se configuran en el marco de las condiciones de trabajo pedagógico y de la constitución (o no) de soportes institucionales para el sostenimiento de las trayectorias de jóvenes que, en alta proporción, son primera generación de ingresantes a la escuela secundaria. En el sexto capítulo, el libro cierra con los principales hallazgos y con los desafíos tanto políticos como académicos para fortalecer los procesos de materialización del derecho a la educación.

Como todo proyecto colectivo, en la práctica investigativa se consolidan no solo debates académicos sino también vínculos afectivos. Este libro está especialmente dedicado a Marcelo Bulacia, graduado de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), estudiante de Derecho en la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), maestrando en Ciencias Sociales en el IDES-UNGS, querido compañero de nuestros caminos por el mundo de la investigación. Con él atravesamos el conurbano intentando comprender los mundos escolares, socializamos en congresos nuestras discusiones y nos dimos el placer de brindar por el fin de un año de trabajo o por una buena discusión en un evento científico. Comprometido con el estudio de las condiciones de producción del trabajo docente en contextos de desigualdad, Marcelo nos acompañó hasta el final de este proyecto, luego del cual nos abandonó anticipadamente. Esperamos por este medio honrar su memoria y aportar nuestro grano de arena para la construcción de un sistema escolar más justo, foco de sus/nuestras preocupaciones. Hasta siempre, Marce.

Capítulo 1

Las desigualdades en la escuela técnica

Preocupaciones políticas y vacancias académicas

Las desigualdades en el nivel secundario y las formas diversas en que ellas afectan a los grupos sociales más vulnerables constituyen desde hace tiempo una preocupación académica y política. Desde la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta el primer tramo de la escuela secundaria en el año 1993 con la Ley Federal de Educación (LFE 24.195), hasta la Ley de Educación Nacional (LEN 26.206) del año 2006 que la extiende hasta la totalidad del nivel secundario, las políticas educativas han intervenido sobre la cuestión siguiendo distintos principios de justicia y orientaciones sobre el sentido del derecho a la educación. Sin embargo, más allá de las mencionadas ampliaciones, la relación entre la desigualdad social y la escolar se sostiene. Según datos del SITEAL, para el año 2014 la extraedad afectaba en mayor medida a los grupos en condición de pobreza, la cual alcanzaba a más de un tercio de aquellos que pertenecían al 30% de los hogares que percibían los ingresos más bajos, frente a menos de un cuarto de los jóvenes del 40% de los hogares con ingresos más altos (Gluz *et al.*, 2018a).

Es posible afirmar que en los últimos quince años la modalidad técnica ha adquirido particular relevancia a partir de las transformaciones impulsadas con la Ley de Educación Técnico Profesional, vigente desde el año 2005 (LETP 26.058). Esta norma reconstruyó la modalidad –que había sido desarticulada con la reforma educativa neoliberal de los noventa– y puso en marcha una

serie de intervenciones destinadas a su fortalecimiento (planes de mejora del equipamiento tecnológico, apoyo a lxs estudiantes, distribución de materiales de trabajo, revisión de contenidos, entre otras líneas). Sobre este marco legal y con la ya citada extensión de la obligatoriedad escolar a todo el nivel secundario a partir del año 2006, bajo el período kirchnerista (2003-2015)¹ comienzan a desarrollarse una serie de políticas denominadas “de inclusión”, a partir de las cuales se propuso revisar no solo las condiciones de escolarización de los grupos en situación de vulnerabilidad, sino también los atributos expulsivos de las instituciones secundarias en general y de las técnicas en particular.

Entre los años 2003 y 2015 se crearon nuevas normas que expresaron los esfuerzos por transformar el modelo escolar. Estas nuevas regulaciones estuvieron en consonancia con las preocupaciones del campo académico de la época, centradas en las relaciones entre las condiciones de vida y las trayectorias educativas, y con el modo de articulación de los condicionamientos escolares —como la organización escolar, el currículum y la estructura del puesto de trabajo docente— con los procesos de desigualdad. En el marco de estos debates, la modalidad técnica ocupó una posición privilegiada. En primer lugar, recibió una fuerte inversión para llevar a cabo el proceso de recomposición del nivel estipulado por la LETP. En segundo lugar, fue pionera en generar respuestas para la inclusión educativa de públicos tradicionalmente excluidos de la secundaria, que luego se transfirieron a otras instituciones. En tercer lugar, la modalidad condensa, en parte, los sentidos acerca de la educación y el trabajo vigentes en nuestra sociedad, así como las dificultades para configurar estrategias de formación en y para el trabajo en contextos de crisis generalizada de las llamadas sociedades salariales.

Cabe destacar que a partir del año 2015, con el ascenso al poder de la alianza Cambiemos,² las denominadas políticas de inclusión pierden centralidad, y la modalidad técnica en particular comenzó a atravesar un fuerte proceso de desfinanciamiento. No obstante, las leyes y las regulaciones sancionadas durante el período anterior, que promovieron transformaciones a escala de las instituciones, se mantuvieron vigentes.

¹ El kirchnerismo es el movimiento político que emerge y se consolida con el período de gobierno de Néstor Kirchner, entre 2003 y 2007, y los dos de Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-2015).

² La alianza Cambiemos es una coalición política entre la Unión Cívica Radical (UCR), la Coalición Cívica (CC) y el partido Propuesta Republicana (PRO), que alcanzó la presidencia entre 2015 y 2019 y asumió políticas propias de las nuevas derechas que gobernaron la región luego del ciclo de impugnationes al neoliberalismo de los albores del siglo XXI.

Los avances normativos y las políticas orientadas a la inclusión escolar desarrolladas durante el período kirchnerista fueron acompañadas por una abundante producción investigativa centrada en la escuela secundaria común, lo que, desde una multiplicidad de abordajes, contribuyó a profundizar la mirada sobre la denominada “caja negra de la escuela” (Dubet y Martucceli, 1998) y a avanzar en el conocimiento de las dinámicas y tensiones entre democratización y selectividad. Las producciones sobre la escuela técnica, en cambio, fueron más escasas y en su mayoría centradas en la relación entre la formación teórica y práctica, y en las transiciones al mundo del trabajo. De allí que el proyecto de investigación que dio origen a este libro haya tenido por objetivo avanzar en la producción de conocimiento sobre la educación secundaria técnica en la actualidad. Por un lado, debido a la importancia que ha adquirido la modalidad en términos del ingreso de población al nivel secundario;³ por otro lado, por la necesidad de construir perspectivas de análisis y categorías explicativas propias a la modalidad frente a la débil presencia de estudios específicos.

Más allá de los avances registrados en términos del incremento de la matrícula, se advierten algunas tendencias preocupantes ligadas a las trayectorias estudiantiles. En efecto, como reflejan los datos del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), para el período 2014-2015, a nivel nacional, la tasa de abandono interanual para el segundo ciclo fue del 16%,⁴ y la promoción efectiva apenas alcanzó al 70% de lxs estudiantes en el décimo año, al 82% en el undécimo y al 85% en el duodécimo.⁵ Una situación similar se expresa en los datos de repitencia, que muestran que el 6% de lxs estudiantes de la modalidad repite curso en el segundo ciclo (8% en el décimo año, 5% en el undécimo y 3% en el último). Finalmente, la tasa de egreso cierra este círculo expulsivo al llegar apenas al 58% en el segundo ciclo (INET, 2017).

Estas problemáticas también han sido objeto de debate académico, en especial porque afectan a los grupos más desfavorecidos. De allí que, en general, fueran abordadas por investigaciones vinculadas a las desigualdades sociales y escolares. Los estudios sobre las desigualdades contemporáneas ponen de relieve el modo en que estas acentúan y redefinen sus dinámicas en el marco

³ En efecto, aunque solo representa un 13% de lxs estudiantes, en el período 2003-2013 tuvo un crecimiento de su matrícula muy por encima de la media del nivel (22% frente al 10%) (Bottinelli y Sleidman, 2015).

⁴ En este caso se considera una estructura de la modalidad de siete años, y se distribuye de la siguiente manera: 21,5% en el décimo año, 13% en el undécimo y 12% en el duodécimo.

⁵ Para la provincia de Buenos Aires, estos años corresponden a quinto, sexto y séptimo.

de la llamada “nueva cuestión social” (Castel, 1995), que inicia un proceso de fragmentación social y de descolectivización (Svampa, 2005) que significó para numerosos individuos y grupos la entrada a la precariedad y la pérdida de las protecciones sociales que brindaban los Estados benefactores y las relaciones salariales altamente reguladas.

Estas dinámicas se producen en un escenario educativo en creciente expansión y se expresan en una oferta escolar que pierde referencias con lo común y construye fronteras materiales y culturales entre instituciones a partir tanto de las políticas de atención a la emergencia social como de las luchas distintivas de las familias de grupos privilegiados (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Esta diversificación del sistema según los públicos da lugar al despliegue de “mercados escolares” y diluye los valores que orientaban las conductas de los actores en la escuela. Esto provoca que los planes y los programas de estudio, los fines que persiguen las instituciones y el tipo de trabajo pedagógico pierdan homogeneidad.

Se trata de nuevas desigualdades que no se definen en una escala meramente jerárquica, sino que se combinan con formas de diferenciación horizontal. De este modo, las escuelas resultan cada vez más homogéneas en su interior pero más heterogéneas entre sí, lo que afecta la formación de estudiantes de distintos grupos sociales, y ello se constituye en el foco central de la investigación. En este sentido, la desigualdad se juega menos en el acceso a la escolaridad que en la diferenciación jerarquizada de las escuelas a las que asisten distintos grupos sociales y en el modo en que estos espacios se repelen mutuamente.

La ruptura del lazo social y la consecuente dilución de la posibilidad del encuentro con otros en las escuelas es el modo en que la exclusión y la desigualdad se combinan en América Latina, un territorio en el que la privación y el privilegio impiden compartir lo público común: del lado de los pobres, porque estos no pueden disfrutar de los bienes públicos, y del lado de los privilegiados, porque estos se separan del curso ordinario de la vida pública y excluyen al resto del goce de sus privilegios (Saraví, 2015). Desde este punto de partida, la preocupación por las desigualdades escolares adquiere pertinencia y demanda estudios capaces de explicar las condiciones institucionales que contribuyen a sostenerlas en un contexto de fragmentación, con especial atención en los grupos más vulnerables que se integran a partir de la obligatoriedad del nivel secundario en la modalidad técnica, dado que es allí donde se registra el mayor crecimiento de la matrícula.

En esta línea de análisis, la presente investigación abreva en seis perspectivas que han abordado la cuestión de las desigualdades social y escolar. Si bien algunas de ellas abordan objetos similares, lo hacen desde marcos conceptuales específicos, los cuales proponemos distinguir, a la vez que integrar analíticamente. En primer lugar, se recuperan aquellos estudios que muestran la incidencia de las matrices institucionales en las trayectorias escolares, evidenciando el agotamiento del modelo organizacional tradicional y las dificultades de las políticas para modificarlo. A través del concepto de *gramática de la escolaridad*, Tyack y Cuban (2000) muestran cómo las organizaciones escolares regulan la labor de la instrucción en las escuelas modernas a través de una importante continuidad en las estructuras, en las reglas y en las prácticas. Las pautas de funcionamiento escolar cristalizadas a lo largo del tiempo estructuran y orientan la acción de los actores escolares. A la vez, esos patrones comunes se reactualizan y resignifican en el marco de la particular historia de cada institución. La gramática involucra las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, las prácticas de clasificación de los estudiantes, la localización en salas de clases, la separación del conocimiento por materias, y las calificaciones y los créditos como prueba de que los estudiantes aprendieron. La consolidación de una gramática de la escolaridad permite a los actores sociales reconocer una “verdadera” institución escolar. Se trata de formas institucionales “que se van fijando en su lugar por la costumbre diaria en las escuelas y por fuerzas exteriores, tanto mandatos legales como creencias culturales, hasta que casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas” (ibídem: 170). A ello se suman las particularidades de los niveles del sistema educativo configurados a partir de los “modelos determinantes” (Viñao Frago, 2002), que, en el caso del nivel secundario, ha sido el bachillerato (la técnica es un modelo que emerge *a posteriori* y asume parte de su lógica), así como la importancia de la cultura escolar para estudiar las sedimentaciones, las invenciones y las peculiaridades culturales de los agrupamientos que van configurando diferencias entre niveles educativos, especialistas y docentes, etcétera.

En segundo lugar, encontramos los estudios del currículum que abordan los problemas relativos a la definición del conocimiento educativo en relación con los propósitos del nivel y de la modalidad técnica en particular, además de la estructuración/ordenamiento de los procesos de formación (Lundgren, 1992). El aporte de este campo al estudio de las desigualdades reside en analizar cómo se enfrentan, desde el punto de vista del currículum, los problemas actuales de apertura de distintos públicos a la educación secundaria, al considerar el currí-

culum como variable que influye en las condiciones de mantenimiento, avance o abandono escolar. Los procesos de ampliación del nivel secundario tuvieron su correspondencia con reformas curriculares en la región que se pueden analizar en torno a ciertos principios articuladores y reguladores (Feldman y Palamidessi, 2015; Feeney y Feldman, 2016): a) una tendencia al comprensivismo educativo (Meyer, 2006) que se expresa en la adopción de finalidades educativas comunes para las distintas modalidades de un sistema educativo (formación para el trabajo, formación para la construcción de ciudadanía y formación para continuar con estudios superiores); b) movimientos de integración curricular que intentan constituir una alternativa frente a currículas altamente clasificadas (Goodson, 1995; Palamidessi y Feldman, 2003); c) códigos orientados al conocimiento contextual y socialmente situado frente al predominio de aquellos que privilegian el conocimiento abstracto, académico y descontextualizado (Coll y Martin, 2006), y d) atención de pautas para la flexibilización del currículum que permiten superar la uniformidad de la oferta formativa y la selectividad por parte de lxs estudiantes (Dussel, 2008; Feldman, 2005, 2009).

En tercer lugar, en estrecha relación con las finalidades y la forma adoptada por el currículum y por el modelo de organización escolar, se constituye la perspectiva de análisis sobre el régimen académico, entendido como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de lxs estudiantes y sobre las exigencias a las que estxs deben responder (Camilloni, 1991). Es especialmente importante analizar el efecto del régimen académico en las trayectorias escolares (Baquero *et al.*, 2009; Terigi, 2007) y en la organización del aula en el nivel secundario (Feldman, 2009), pues la manera en que se despliega el currículum en una institución, en cruce con lo establecido por el régimen académico, contribuye a formatear la experiencia escolar.

En cuarto lugar, recuperamos los análisis sobre las dimensiones propias del puesto de trabajo docente y la praxis pedagógica, que involucra tanto los aspectos laborales como las características pedagógicas que distinguen el trabajo docente (Martínez Bonafé, 1999). Desde esta perspectiva, se vuelve central indagar no solo sobre las condiciones materiales, las titulaciones y el nivel de pertenencia institucional de lxs docentes, sino también sobre aquellas cuestiones de carácter simbólico que van configurando las pautas del trabajo cotidiano. En esta línea, la literatura académica muestra que las decisiones pedagógicas/didácticas que adoptan los equipos docentes en el aula están afectadas no solo por los mecanismos que definen el acceso a su puesto de trabajo, la permanencia en él (Perazza *et al.*, 2014) y sus dimensiones estatutarias (Saforcada y Felman,

2010; Ivanier *et al.*, 2004), sino también por aquellos otros más invisibles y subjetivos vinculados a las prácticas cotidianas en las instituciones y a los modos de apropiación de las regulaciones pedagógicas, laborales (Gluz *et al.*, 2018a, 2017) y de socialización profesional. De allí que la existencia de procesos diferenciales de formación, selección y socialización que atraviesan lxs docentes en un escenario de fuerte diferenciación institucional consolide la construcción fragmentada del sistema educativo (Poliak, 2007, 2009; Tenti Fanfani, 2009).

En quinto lugar, se aborda la cuestión pedagógico-didáctica del trabajo docente a partir de la consideración de tres aspectos claves de la tarea: la modalidad que se adopta para resolver la programación de la enseñanza, las formas de la evaluación de los aprendizajes y el tratamiento de las dificultades en el avance de lxs estudiantes. En el cruce de estas prácticas se juegan las tensiones entre las regulaciones y la autonomía de los equipos docentes para tomar decisiones en aspectos claves de su trabajo. Como muestran los estudios de Spillane (1999), docentes que parecen tener ideas pedagógicas semejantes definen la tarea de modo significativamente diferente en función de las llamadas *zonas de actuación profesional*, en las cuales llevan a cabo su tarea, particularmente las instancias de deliberación y la riqueza de los recursos materiales y humanos disponibles. Estos condicionantes operan como instancias de mediación entre los ámbitos externos que definen el trabajo docente: los sectores político y profesional, lxs estudiantes, los sectores público y privado (integrados por individuos u organizaciones) y los recursos personales integrados por sus propios conocimientos, creencias y disposiciones. Por otra parte, las decisiones que lxs docentes toman sobre lo que harán en el aula, especialmente aquellas referidas a la evaluación y al abordaje de las dificultades de lxs estudiantes, repercuten en la adquisición de los conocimientos y las destrezas curriculares (Jackson, 1999; Bourdieu y Gros, 1990). En línea con estas preocupaciones, Meirieu (2002, 2015) advierte acerca de la tensión que se produce en el tratamiento de las diferencias individuales, que puede caer en la promoción exclusiva de la individualidad, considerada como algo definitivamente constituido y que hace desaparecer todo colectivo instituyente, más necesario que nunca para la formación social y ciudadana de un sujeto. El autor destaca también la responsabilidad que tienen lxs docentes y las instituciones de acompañar hasta el final la presencia y la participación de cada individuo en el seno del colectivo del aula.

Asimismo, las decisiones didácticas deben ser analizadas junto con las expectativas sociales que lxs docentes tienen sobre lxs estudiantes, construidas en función de sus posiciones en la estructura social y del lugar que ocupa la

escuela en los procesos de reproducción y cambio (Bourdieu y Saint Martin, 1998; Tenti Fanfani *et al.*, 1984; Kaplan, 2010). Esto resulta especialmente relevante en el caso de los nuevos públicos escolares y en los sentidos atribuidos a su escolarización (Gluz y Rodríguez Moyano, 2015). Estas expectativas diferenciales, según la posición social de lxs estudiantes, han adquirido una nueva fisonomía en el marco de los actuales procesos de fragmentación social y escolar, en el que las instituciones ya no se diferencian solo por sus condiciones materiales y la población que atienden, sino también por el proyecto cultural que asumen y por el uso que hacen de los márgenes de autonomía de las decisiones curriculares y del trabajo pedagógico.

Por último, en sexto lugar, los estudios sobre la experiencia escolar de la desigualdad resultan relevantes para indagar sobre un doble proceso: inclusión desigual en la escolarización y exclusiones recíprocas (Saraví, 2015). La existencia de instituciones de distinto prestigio y capacidad de transmisión en espacios escolares segregados que se excluyen entre sí da lugar a la configuración de trayectorias educativas que obturan las experiencias sociales e institucionales compartidas. En esta línea, interesa comprender cómo los sujetos son interpelados por las instituciones, así como las trayectorias y las experiencias que se configuran en el cruce entre las posiciones sociales y las constelaciones biográficas, resultado de la articulación diferencial de los recursos disponibles.

Frente a la complejidad del abordaje planteado en la investigación, la articulación disciplinar constituyó una apuesta central. La tendencia a la especialización en el desarrollo de las investigaciones, en desmedro de la articulación entre campos de conocimiento que permitan comprender los mecanismos de producción, reproducción y/o subversión de las desigualdades escolares, constituyó uno de los desafíos de este trabajo. Ello supuso la articulación de enfoques conceptuales capaces de abordar de forma integral la multidimensionalidad de las desigualdades escolares. Asimismo, se trató de especificar este enfoque en la modalidad técnica, donde estos desarrollos son sensiblemente menores.

Capítulo 2

Las políticas de inclusión y los desafíos para la modalidad técnica

Una lectura en clave histórica

En la Argentina, históricamente la educación técnico-profesional (ETP) para el nivel secundario ha sido considerada una de las instancias del sistema de formación para el trabajo y un instrumento central de las políticas de desarrollo productivo en la región. Su relevancia ha estado sujeta a los cambios de los modelos de desarrollo económico y a la promoción de relaciones variables entre el ámbito educativo y los sistemas laborales y productivos.

La extensión de la obligatoriedad escolar a todo el nivel secundario y los nuevos requerimientos de formación para el mundo del trabajo y para la ciudadanía generaron nuevas demandas y desafíos para la modalidad. De allí que comprender su devenir requiera un análisis que integre los debates propios del ámbito escolar con las disputas e intereses sociales más amplios que estructuran el campo económico, en la medida en que estos inciden en la arquitectura institucional de la ETP y en el tipo de experiencias formativas propuestas. En virtud de las particularidades institucionales del sector y de las formas de gobierno y de financiamiento propio, la modalidad técnica se ha presentado históricamente como un ámbito más autónomo y dinámico para la introducción de innovaciones, en comparación con el resto del sistema educativo. De hecho, en el período reciente, el sector ofició como ámbito precursor de cambios que luego se extendieron, no sin adaptaciones, al resto del nivel. Sin embargo, tal vez por su menor peso cuantitativo en la

matrícula, no ha sido el centro de preocupaciones académicas, con excepción de algunas etapas que introdujeron cambios relevantes.

En este capítulo se analizan las principales orientaciones político-educacionales de la modalidad técnica para el nivel secundario en la Argentina a partir de la revisión de las relaciones de fuerza que han moldeado el gobierno del subsistema y de las preocupaciones del campo académico por la escuela secundaria en general y por la escuela técnica en particular. Específicamente, se focaliza en el impacto que ha significado para la ETP el proceso de restauración de la modalidad en los inicios del siglo XXI, en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN 26.206) y de nuevas perspectivas respecto de la organización del sistema escolar y de la selectividad social del estudiantado. Tres apartados organizan el análisis. En primer lugar, se efectúa un breve recorrido por la historia de la ETP, desde sus comienzos hasta los años noventa, cuando la modalidad pierde su especificidad como instancia formativa del nivel secundario. Interesa en este recorrido mostrar lo que la investigación evidenció como modelos más o menos democratizantes e igualadores versus mecanismos de segregación social de nuevos ingresantes al nivel.

En la segunda parte se analiza el proceso de recomposición de la ETP iniciado en el año 2005 como resultado de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP 26.058) y de la LEN, en el marco de un proceso de reconversión política y económica orientado a revertir los efectos de las políticas neoliberales preexistentes en el país. Se trata de un período que articula una preocupación específica por las desigualdades sociales y por la responsabilidad pública frente a ellas, lo que da lugar a una vasta producción académica sobre las desigualdades en el nivel secundario en general, aunque en menor medida en la modalidad técnica. La particularidad de esta etapa es la superposición entre las preocupaciones políticas e investigativas y la fuerte promoción gubernamental de la investigación y la experimentación en esta modalidad.

Por último, se identifican los cambios recientes que afectan a la ETP, en sintonía con la agenda de política educativa inaugurada por el gobierno de la alianza Cambiemos a finales del año 2015. Al respecto, se plantean algunos interrogantes acerca de las tensiones y los desafíos planteados en el contexto de procesos de restauración conservadora, un período en el que adquieren centralidad las perspectivas individualizantes respecto de las trayectorias educativas y las nociones del trabajo ligadas al “emprendedorismo”, que desplazan las preocupaciones por las desigualdades que estructuraron el campo en los albores del siglo XXI.

La ETP en perspectiva histórica: desde los orígenes del sistema educativo hasta la reforma de los años noventa

El sistema educativo argentino se organiza en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Según la Constitución Nacional del año 1853, los gobiernos provinciales debían asegurar la educación primaria, y quedaba bajo la órbita del Congreso Nacional el establecimiento de los lineamientos generales de los planes de instrucción para el nivel secundario. De allí que, para el gobierno de este nivel, haya imperado una lógica centralista del Estado nacional que se expresó en la creación de los colegios nacionales en 1860.

Diversos estudios coinciden en situar aquellos años como los fundantes de la escuela secundaria argentina. En efecto, fue en 1863 que se inauguró el Colegio Nacional de Buenos Aires, bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, lo que dio inicio a un modelo institucional que se replicó en los distintos colegios nacionales de las capitales provinciales bajo el propósito de la unificación simbólica de las clases dirigentes (Tedesco, 1993), a través de un modelo curricular humanista como signo de distinción cultural (Dussel, 1997).

Es también a fines del siglo XIX, bajo un incipiente proceso de industrialización, que en el país se despliegan las primeras experiencias de ETP. Sin embargo, en un escenario político dominado por la oligarquía y en el marco del modelo económico agroexportador, los diversos intentos por vincular la educación secundaria a las opciones técnicas tuvieron un peso marginal, a la vez que los saberes del trabajo no fueron incorporados al currículum humanista de las escuelas nacionales que conformaron el modelo escolar de referencia (Tedesco, 1993). Por un lado, porque las exigencias de mano de obra calificada para el sector industrial y productivo de la época eran bajas y delegadas a técnicos inmigrantes de países europeos. Por otro lado, porque quienes lograban acceder al nivel secundario eran grupos sociales en ascenso con aspiraciones de llegar a cargos políticos a través de los estudios clásicos (ibídem). Lejos de este modelo preponderante, las escuelas técnicas contaron con un patrón de transmisión que combinó teoría y práctica en espacios de aula y taller a través de los cuales se pretendían inculcar los principales procesos industriales de la época. Al finalizar el proceso formativo, los estudiantes obtenían el título de Técnico Nacional, que los habilitaba para continuar con estudios universitarios de ingeniería. De este modo se desviaba una parte de la matrícula del circuito ligado al empleo público y a los cargos políticos.

Fue recién durante el peronismo (1946-1955) que la ETP adquirió centralidad en el sistema educativo. En el marco de los proyectos de industrialización y

de revalorización del movimiento obrero, la ETP comenzó a ser concebida como una instancia destinada a la inclusión de nuevos sectores sociales vinculados al mundo del trabajo (Dussel y Pineau, 1995). La educación se consideró no solo un derecho de los ciudadanos, sino también una estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas industriales de la época. Cabe señalar que con anterioridad a la llegada del peronismo al poder, la oferta oficial de educación técnica la conformaban cuatro tipos de instituciones: las escuelas de artes y oficios, las escuelas industriales de la nación, las escuelas técnicas de oficio y las escuelas profesionales para mujeres. En su conjunto, esta oferta dependía de la Inspección de Enseñanza Secundaria Normal y Especial. Hasta el año 1944, dentro de la rama técnica, las escuelas industriales eran las que mayor cantidad de estudiantes concentraban, aunque representaban un bajo porcentaje de la matrícula en el nivel secundario, donde predominaba el currículum humanista (ibídem). Sin embargo, pese al lugar minoritario que ocupaban dentro de la oferta educativa oficial, los saberes vinculados al mundo del trabajo adquirieron centralidad en la cultura argentina. Fue así que durante el primer gobierno peronista se creó el Sistema de Educación Técnica Oficial como parte del proceso de construcción de un discurso hegemónico que articuló demandas político-culturales más amplias (ibídem). Estas orientaciones se expresaron en las acciones motorizadas desde la Secretaría de Trabajo y Previsión a cargo del Gral. Perón, desde donde se creó en el año 1944 un nuevo circuito de formación técnica para la clase obrera, articulado por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP). Allí se brindaba enseñanza gratuita para los obreros, y los horarios de cursado contemplaban las jornadas laborales de los estudiantes (Malesta, 2005). Este subcircuito funcionaba en paralelo al de la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET), dependiente del Ministerio de Educación, que unificaba el gobierno de las escuelas técnicas preexistentes.

Si bien durante el peronismo el crecimiento de la enseñanza secundaria fue muy importante, el de la modalidad técnica fue superior y acompañó el contexto de movilidad social que se promovía en el país. Mientras algunos autores interpretaron este proceso de ampliación y diversificación de la formación técnica como un mecanismo para sostener el carácter elitista de la enseñanza tradicional (Tedesco, 1993), otros sostuvieron que expresó “la necesidad de una educación diferenciada para sectores sociales diferenciados en vistas de su promoción social” (Dussel y Pineau, 1995: 128).

En el año 1955, bajo el gobierno de facto autodenominado Revolución Libertadora, la DGET y la CNAOP fueron intervenidas y con ello se inició un proceso

de reconversión de la arquitectura institucional de la ETP. En el año 1958, ambos organismos dieron lugar a la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), más próximo en su estructura a la escuela convencional, y se desestructuró la interpelación al sector obrero como colectivo. El CONET aglutinó la formación técnica común en directa relación con el proyecto desarrollista imperante. El mismo año, la Universidad Obrera Nacional fue reconvertida en Universidad Tecnológica Nacional, la cual pasó a integrar el circuito de las universidades nacionales, y se quitó de sus órganos de gobierno la representación sindical e industrial.

El CONET se distinguió por haber sido un organismo tripartito con participación del Estado, de los representantes de los trabajadores y de las cámaras empresariales, y porque uno de sus principales objetivos fue la homogeneización de las formaciones técnica y profesional (Gallart, 1996). Bajo la dirección del CONET quedaron reguladas todas las escuelas secundarias técnicas, que fueron agrupadas bajo la denominación de Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET). Esta nueva institucionalidad llegó hasta la reforma impulsada por la Ley Federal de Educación en el año 1993 (LFE 24.195). Estos cambios supusieron, a nivel de la administración del sistema, una instancia de articulación vertical que se fue reorganizando en función de las relaciones establecidas entre los distintos niveles. La regulación del sector y aquellos aspectos vinculados con el acceso a la docencia y con los contenidos de la enseñanza quedaron también bajo la órbita del CONET. La integración de las instituciones destinadas a la formación técnica en un “modelo propio y único” (ibídem) significó el establecimiento de un plan de estudios común para todas las escuelas de la modalidad con seis años de duración, divididos en dos ciclos de tres años cada uno, y distintas especialidades para el ciclo superior. La jornada escolar se estructuró en dos turnos: uno para la enseñanza de las materias teóricas básicas y específicas y el otro destinado a la enseñanza práctica en los talleres. En cuanto al financiamiento, buena parte de los recursos quedaban asegurados, en un comienzo, a través de un impuesto nacional que pagaban los sectores industriales.

En los años que transcurrieron desde el peronismo hasta la última dictadura, las preocupaciones centrales fueron la expansión de la matrícula, la articulación con el trabajo –en especial, en los momentos de promoción industrial– y la incorporación de distintos grupos sociales. Sin embargo, las investigaciones realizadas en profundidad sobre este período se desarrollaron en etapas posteriores debido al bajo desarrollo de la investigación académica en educación.

En el contexto de la dictadura cívico-militar que asumió el poder en el año 1976, el foco estuvo puesto en el control social, y los procesos de apertura inter-

nacional de los mercados dejaron poco espacio para el debate sobre la formación para el mundo del trabajo. De hecho, el impuesto a los sectores industriales, que garantizaba la solvencia de la modalidad, fue eliminado en el año 1980. Se perdió así una de las principales fuentes de recursos del CONET, y se dio lugar a la creación del llamado Régimen de Crédito Fiscal, que supuso la desgravación impositiva de las empresas que invirtieran en acciones educativas. Este proceso de desfinanciamiento del sector coincidió con el inicio en el país de un proceso de desindustrialización y apertura de las importaciones, que se profundizó durante el período neoliberal que fue desde la última dictadura cívico-militar (1976-1983) hasta comienzos del siglo XXI. El deterioro de la formación en la modalidad se vio acrecentado por las dificultades de sostener la actualización del equipamiento necesario para la adecuación a los requerimientos productivos. Esta situación se vio reflejada en la participación porcentual de la matrícula en la escuela técnica, que, luego de la década de 1950, volvió a perder participación junto con la decadencia del empleo industrial.

Cuadro 1: Matrícula del nivel secundario según modalidad, 1930-1973

Año	Bachillerato	Normal	Comercial	Industrial	Otras	Total
1930	31.035 (36,2)	23.453 (27,3)	8.714 (10,1)	6.268 (7,3)	16.244 (18,9)	85.714
1935	40.953 (39)	24.387 (23,2)	11.050 (10,5)	9.203 (8,7)	19.269 (18,3)	10.4862
1940	46.464 (30,1)	45.394 (29,5)	18.883 (12,2)	16.352 (10,6)	26.000 (16,9)	153.093
1945	62.151 (30,8)	50.331 (25)	27.880 (13,8)	26.760 (13,3)	34.048 (16,9)	201.170
1950	75.915 (23,4)	62.477 (19,3)	52.148 (16,1)	69.319 (21,4)	63.725 (19,7)	323.584
1955	110.755 (23,4)	97.306 (20,6)	83.257 (17,6)	86.395 (18,3)	94.182 (19,9)	471.895
1965	178.555 (22,6)	184.934 (23,4)	178.739 (22,6)	113.451 (14,3)	133.398 (16,9)	789.077
1970	403.282 (41,27)	566 (0,06)	271.142 (27,81)	147.994 (15,18)	151.842 (15,58)	974.826
1973	422.652 (37,55)		355.548 (31,58)	185.923 (16,52)	161.592 (14,35)	1.125.715

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación, Departamento de Estadística Educativa.

Si durante la dictadura el foco estuvo puesto sobre el control social, y los procesos de apertura internacional de los mercados dieron poco espacio para el debate sobre la formación para el mundo del trabajo, estos temas volvieron bajo nuevas y contradictorias lógicas y con nuevas argumentaciones en la década del noventa.

Consolidado el triunfo del neoliberalismo y en el marco de procesos amplios de reestructuración del Estado argentino (privatización, descentralización y desregulación), durante los años noventa se puso en marcha una reforma educativa que abrió un nuevo período en la historia de la ETP. Gran parte de este proceso fue común a toda América Latina y estuvo guiado por los diagnósticos de los organismos internacionales, que tendieron a fortalecer la prédica que asociaba los problemas del desempleo, la pobreza y la falta de competitividad de los países de la región al menor desarrollo educativo y a su falta de adecuación a los requerimientos tecnológicos de la época (Cepal-Unesco, 1992). En la misma línea, las investigaciones regionales impulsadas por estos organismos concluyeron que uno de los problemas de la educación técnica era la ausencia de un sistema de competencias transversales vinculado a las estructuras curriculares típicas de la modalidad y la desconexión de los sectores productivos (Wilson, 1997). Estos problemas, sumados a la crisis fiscal del Estado argentino, fueron el plafón para iniciar los procesos de cambio educativo en el país. Entre las primeras medidas, y bajo el argumento de la federalización, se transfirieron los establecimientos educativos de nivel medio y superior no universitario nacionales a las jurisdicciones provinciales y a la ciudad de Buenos Aires. Entre las instituciones transferidas se encontraban las escuelas técnicas (ENET), cuyo financiamiento y gestión pasaron a depender de los gobiernos jurisdiccionales. Paralelamente, se disolvió el CONET y se creó el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), aún vigente.

En este escenario, en el año 1993 se sancionó la LFE, que supuso la reorganización del sistema educativo argentino. Esta ley extendió la obligatoriedad de la escolaridad de siete a diez años y transformó la estructura tradicional de la educación primaria (de siete años, y luego la escuela media de cinco años) por una educación general básica de nueve años, subdividida en tres ciclos, seguida por la educación polimodal. La nueva estructura dio como resultado la creación de los llamados “trayectos técnicos profesionales”, que podían cursarse de forma simultánea o posterior al nivel polimodal, y supuso la desjerarquización de la educación técnica al situar como oferta complementaria y optativa la formación general. La ETP desapareció entonces como modelo institucional y curricular para la educación secundaria, y en su reemplazo se erigió un sistema

paralelo de enseñanza organizado en “módulos”, que se distinguió por ofrecer una formación específica de acuerdo con la orientación.

Diversas investigaciones intentaron dar inteligibilidad a las consecuencias de estos cambios, en general desde una perspectiva crítica, distanciada de la lógica que daba legitimidad a las reformas educativas en curso postuladas por los organismos internacionales. Al respecto, estos trabajos mostraban cómo, durante este período, se fue desdibujando el rol del Estado en la enseñanza técnica, al tiempo que se fortalecía el ámbito empresarial como espacio privilegiado de formación profesional bajo nuevos supuestos ligados a la evaluación de competencias desde el mercado como agente principal (Gallart, 2004; Garcés, 2007; Maturano, 2014). En esta línea, distintos estudios sostuvieron que la oferta de pasantías de la época se convirtió en una forma encubierta de explotación laboral que no respetaba los derechos vinculados al mundo del trabajo (Jacinto, 2004). Destacaron también la congruencia entre este nuevo modelo educativo y el proceso de desindustrialización y dependencia tecnológica que predominó en el país, lo que condujo a la desarticulación, el desfinanciamiento y la fragmentación de la formación técnica (Gallart, 2004, 2006; Abratte y Pacheco, 2006; Maturano, 2014).

El estallido social que sacudió al país a fines del año 2001 y la consecuente crisis político-institucional que se desató como resultado de la aplicación de políticas sociales y económicas neoliberales dio lugar a la llegada, a partir del año 2003, de gobiernos de corte progresistas. Se inició así en la Argentina la llamada fase posneoliberal (Sader, 2008), caracterizada por la crítica a las medidas implementadas luego del Consenso de Washington. En los doce años que siguieron tuvo lugar en el país lo que algunos estudios han denominado como una verdadera “contrarreforma” (Danani *et al.*, 2018).

La recomposición de la educación técnica como modalidad en el marco de los gobiernos progresistas

El cambio de rumbo político y económico iniciado por el llamado kirchnerismo (2003-2015) tuvo su correlato en el campo escolar a partir de la implementación de políticas orientadas a la igualdad, la inclusión social y la restitución de derechos (Feldfeber y Gluz, 2011). Con el interés de fortalecer la industria nacional y el mercado interno y de promover políticas económicas tendientes a la reversión del desempleo, se pusieron en marcha una serie de acciones con

el propósito de recomponer la ETP como modalidad. Estas iniciativas se materializaron en la sanción de un nuevo cuerpo normativo que buscó acompañar los procesos más generales de reorientación de las políticas públicas en general y educativas en particular. Esta legislación se propuso rejerarquizar el sector y sentar las bases comunes para la rearticulación de la modalidad (Gallart, 2006).

En el mes de septiembre del año 2005 se sancionó la LETP con el objetivo de avanzar en el fortalecimiento, el reordenamiento y la articulación de las distintas ofertas del área. A partir de ese momento, las políticas se articularon bajo los siguientes propósitos:

- Fortalecer, en términos de calidad y pertinencia, la educación técnico-profesional para favorecer procesos de inclusión social y facilitar la incorporación de la juventud al mundo del trabajo y la formación continua de los adultos a lo largo de su vida activa, y responder a las nuevas exigencias y requerimientos derivados de la innovación tecnológica, el crecimiento económico y la reactivación de los sistemas productivos.
- Desarrollar un sistema integrado de educación técnico-profesional que articule los niveles de educación secundaria y superior y estos con las diversas instituciones y programas de formación y capacitación para y en el trabajo, en el marco de los requerimientos del desarrollo científico, técnico y tecnológico, de calificación, de productividad y de empleo.
- Dar respuesta a la necesidad de otorgar a la educación técnico-profesional una identidad como modalidad del sistema educativo, significar su carácter estratégico en términos de desarrollo social y económico, valorar su estatus social y educativo y actualizar sus modelos institucionales y estrategias de intervención aproximándola a estándares internacionales de calidad.

Al tiempo que se incrementó significativamente el presupuesto para la modalidad, se implementaron tres iniciativas dirigidas a reforzar las bases comunes del sector. En primer lugar, se impulsó un proceso de homologación de títulos que requirió el establecimiento de criterios de referencia y la revisión de los planes de estudio en vista de su fortalecimiento y actualización. En segundo lugar, se desarrolló el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP) como insumo para desarrollar políticas a través de los planes de mejora. Por último, se creó el catálogo nacional de títulos y certificaciones.

Dos normas complementaron el proceso de reconfiguración y fortalecimiento del sector: la Ley de Financiamiento Educativo 26.075 y la Ley de Educación Nacional 26.206. Esta última, desde el año 2006, establece la obligatoriedad del nivel secundario y le restituye el carácter de modalidad. En este escenario, garantizar las trayectorias escolares de lxs estudiantes se constituyó en una de las principales preocupaciones de la gestión, con particular impacto en la ETP. A partir de la nueva ley, se definieron los siguientes aspectos como propósitos formativos:

Preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo (art. 8).

Adicionalmente, se priorizó la promoción de la continuidad de los estudios técnicos en el nivel superior y se puso énfasis en la finalidad propedéutica de la educación secundaria técnica de manera de superar la posición de oferta terminal y de circuito educativo diferenciado y de menor calidad (Finnegan, 2006). En esta línea, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 47/08 hacía hincapié en “garantizar [...] los propósitos propedéuticos y de formación ciudadana pertinentes al nivel de educación secundaria [...] y habilitar para la matriculación para el ejercicio profesional cuando así lo requieran las leyes y reglamentos de las distintas jurisdicciones”. Se destacaba así, desde ambas normas, la posibilidad de continuar itinerarios de formación profesional que iban desde la formación inicial hasta la especialización (articulación del currículum con otros trayectos formativos, como la formación profesional). Para ello se propuso la vinculación de las instituciones con el sector productivo y los convenios con empresas, gremios y ONG que incluyeran programas de actualización continua para lxs docentes involucradxs.

Un eje central para lograr la recomposición de la modalidad era la disponibilidad de recursos. Al respecto, la LETP creó el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, que sería financiado con un monto anual no inferior al 0,2% del total de los ingresos corrientes previstos en el presupuesto anual consolidado para el sector público nacional. El fondo se distribuye a través de tres vías que buscan el desarrollo de políticas específicas. En primer lugar, a través de programas federales elaborados conjuntamente por el INET

y la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional con el objetivo de mejorar la calidad de la modalidad, y que deben estar aprobados por el Consejo Federal de Educación. En segundo lugar, por medio de planes de mejora jurisdiccional elaborados en el marco de los lineamientos y las prioridades de la política educativa territorial para la mejora continua de la calidad de la educación técnico-profesional. Por último, por medio de los planes de mejora institucional (PMI) puestos en marcha por cada institución educativa a partir de procesos de autoevaluación, con el propósito de asegurar que las trayectorias formativas cuenten con las condiciones necesarias en cuanto a instalaciones y equipamiento para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, la escuela secundaria común avanzó *a posteriori* en la misma dirección, pues la LEN incluyó como una de sus finalidades la formación para el trabajo, y los planes de mejora se universalizaron para todas las instituciones secundarias de gestión estatal.

En lo que respecta al control y la regulación de la educación técnica, la importancia del Estado nacional se manifiesta en la centralidad que adquiere el ya existente Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), que se convierte en el principal organismo del Ministerio de Educación de la Nación dedicado a la coordinación y la aplicación de las políticas públicas para el sector. Este instituto se distingue por contar con dos nuevos ámbitos de consulta y acuerdo permanente: la Comisión Federal de la Educación Técnico Profesional y el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción, creados bajo la LETP con el propósito de ampliar los niveles de consenso y participación en la gobernanza del sistema.

En relación con la estructura organizativa de la modalidad, la LETP estableció una estructura de duración mínima de seis años (artículo 24). Además, se propuso la implementación de acciones específicas para garantizar el acceso, la permanencia y la finalización de los trayectos formativos para lxs jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje. Por su parte, la Resolución del CFE N° 47/08 estipulaba que “el compromiso central de las instituciones de ETP es favorecer la construcción de aprendizajes significativos en los sectores profesionales que se propone” (ítem 2.2 del anexo I). Además, alentaba a elaborar proyectos institucionales que garantizaran la progresión y la finalización de los estudios y contemplaran recorridos flexibles para lxs estudiantes.

En su conjunto, las intenciones señaladas en las normativas dieron lugar al despliegue de una serie importante de políticas específicas para el sector. Por

un lado, se impulsó el desarrollo de investigaciones orientadas a la producción de información para la toma de decisiones en un área de vacancia académica. Se creó así, en el año 2008 y bajo la órbita del INET, el Sistema de Seguimiento de Estudiantes y Graduados de la Educación Técnico Profesional (SEGETP), que tenía como propósito estudiar las trayectorias educativas y la inserción ocupacional de lxs estudiantes y lxs graduadxs de las escuelas secundarias técnicas, la vinculación entre las ofertas formativas y los requerimientos socioproductivos, y el rol de los conocimientos y las competencias adquiridas en el tránsito de la escuela al trabajo. El resultado de esta iniciativa fueron los distintos informes publicados desde el año 2009 por el INET y el Ministerio de Educación sobre las trayectorias y el seguimiento de lxs egresados de las escuelas técnicas.

El aumento de los recursos destinados a la ETP posibilitó también el despliegue de una serie de políticas de fortalecimiento de la modalidad destinadas al desarrollo de procesos de capacitación docente, al equipamiento de laboratorios, bibliotecas y talleres de las escuelas técnicas, y a la promoción de los vínculos entre el sistema productivo y el educativo. Entre las acciones que viabilizaron estos objetivos interesa destacar una serie de políticas y programas que fueron centrales para el resto del sistema educativo y cuyos antecedentes remiten al sector técnico, lo que da cuenta, como se dijo en el capítulo anterior, del carácter precursor que asumió la modalidad en el conjunto de las políticas denominadas de inclusión. En primer lugar, encontramos los planes de mejora jurisdiccional e institucional, que contaron en su diseño con la participación de las jurisdicciones y de las escuelas en el marco de los lineamientos y prioridades para la mejora continua de la calidad de la educación técnico-profesional. Su objetivo fue actualizar las condiciones materiales de las instituciones que habían sido desfinanciadas durante los años noventa y contribuir en los procesos de formación de lxs docentes y en la elaboración de estrategias de fortalecimiento de las trayectorias. Estos planes debían presentarse en el marco de las líneas de acción destinadas a promover la igualdad de oportunidades, la formación de formadores (inicial y continua), el piso tecnológico y de infraestructura edilicia, la seguridad y la higiene. Posteriormente, los planes de mejora institucional se constituyeron en una línea de acción para toda la escuela secundaria en vista de garantizar la obligatoriedad del nivel focalizándose en el desarrollo de estrategias para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. En segundo lugar, en el año 2009, se implementó el programa “Una computadora para cada alumno”, que en el año 2010 se extendió al resto del sistema educativo y se convirtió en el Plan Conectar Igualdad. Este programa tuvo como propósito

que cada estudiante del segundo ciclo de las escuelas técnicas contara con su netbook. Para tal fin se distribuyeron masivamente computadoras y se invirtió en generar las condiciones de tendido de red y conectividad (Albornoz, 2010).

Con el foco puesto en las trayectorias y en el modelo de escolarización, se aprobó en el año 2013 el “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en universidades nacionales”, en el marco de un convenio establecido entre estas últimas y el Ministerio de Educación de la Nación. El proyecto pretendió promover la producción de conocimiento sobre nuevas formas de escolarización en la enseñanza secundaria que pudieran luego traducirse en políticas de mejoramiento para el conjunto del sistema educativo. Para tal fin se convocó a las universidades nacionales para que crearan escuelas bajo su dependencia que promovieran condiciones pedagógicas, didácticas y materiales inclusivas para jóvenes de sectores vulnerables. El convenio marco que regulaba la creación de estas escuelas proponía que cada institución construyera una escuela secundaria que contara con la modalidad técnica y desarrollara una propuesta pedagógica cuya organización curricular contemplara una variedad de orientaciones en vista de mejorar la integración escolar de estos grupos sociales. En su conjunto, estas experiencias se propusieron configurar modelos de organización alternativos que se distinguieron por desarrollar formatos académicos flexibles a través de la creación de nuevas instancias de revisión y de recuperación de saberes, por introducir innovaciones en el régimen académico tradicional y por generar espacios de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Por otro lado, se promovieron modificaciones en la estructura del puesto de trabajo docente a través del pasaje de horas cátedra a cargo y se destinaron recursos para la incorporación de roles de apoyo a las trayectorias escolares (Gluz *et al.*, 2018a). Las primeras experiencias tuvieron lugar en el conurbano bonaerense, un territorio que aglutina nuevas universidades nacionales caracterizadas por proyectos de proximidad para la incorporación de los sectores sociales históricamente excluidos del nivel. Reconociendo que el problema de las trayectorias estudiantiles supone interpelar el modelo selectivo de la escuela secundaria tradicional, estos proyectos asumieron una perspectiva de responsabilidad pública por la enseñanza orientada a la construcción de habilidades y hábitos críticos para la formación como estudiantes. Los datos del año 2017 informan que las universidades nacionales disponían en ese momento de 24 escuelas secundarias técnicas con una matrícula que superaba levemente los 10.000 estudiantes (10.760), de los cuales el 66% eran varones y el 34% eran mujeres (INET, 2017).

En línea con las preocupaciones por las trayectorias y con el objetivo de contribuir a la terminalidad educativa de lxs estudiantes de secundarias técnicas que adeudaban algunas materias para recibirse, en el año 2014 el Consejo Federal de Educación (CFE) reglamentó la implementación del Plan FinEsTec como política educativa federal para la finalización del ciclo y la obtención del título técnico. Este programa se implementó a partir del año 2015, y del total de lxs estudiantes inscriptxs, el 71% logró acreditar el trayecto (Sosa, 2016). No obstante, cabe señalar la persistencia de dificultades en la terminalidad. En efecto, a nivel nacional se observa que en los planes de estudio de seis años solo egresó el 63% de lxs estudiantes, y el 58%, cuando la estructura académica era de siete años (INET, 2017; Secretaría de Evaluación, 2017).

Junto con las medidas implementadas para garantizar las trayectorias escolares, se revisó también la tensión entre la formación propedéutica (para seguir estudiando) y la formación profesional (para ser técnico). Si a lo largo de la historia de la modalidad la educación técnica tuvo una fuerte vinculación con el trabajo (Gallart, 2006), a partir de la LETP se fortaleció la formación de los estudios superiores en articulación con la formación para el ejercicio de la ciudadanía. Según lo establecido por la LETP, la educación técnica debe garantizar “la complementación teórico-práctica en la formación, la formación ciudadana, la humanística general y la relacionada con campos profesionales específicos” (art. 7). A su vez, se plantea como objetivo de la modalidad la formación específica de técnicos medios y superiores con requerimientos de competencias profesionales acordes a las capacidades desarrolladas en diferentes procesos de formación. Para ello se promueve una activa articulación entre estudio y trabajo por medio del desarrollo de trayectorias de profesionalización que garanticen a lxs estudiantes capacidades y saberes para la inserción en el mundo laboral.

Estos propósitos tienen su expresión en el currículum a través de las nuevas regulaciones nacionales que establecieron una estructuración por ciclos (ciclo básico y ciclo superior) y cuatro campos formativos para la modalidad, los cuales cumplen distintas funciones (LETP, art. 22, y Resol. CFE N° 47/08):

- El campo de la formación general está integrado por materias que se comparten con las otras modalidades del sistema educativo, cuya formación se requiere para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida social, política, cultural y económica, y para el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social.

- El campo de la formación científico-tecnológica otorga sostén a los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes propios del campo profesional de la orientación técnica que adopte el plan de estudios, al incluir materias consideradas básicas para el campo profesional en cuestión (por ejemplo, Matemática o Física).
- El campo de la formación técnico-específica aborda los saberes propios de cada campo profesional, así como también la contextualización de los desarrollados en la formación científico-tecnológica (por ejemplo, Sistemas Tecnológicos o Lenguajes Tecnológicos).
- El campo de las prácticas profesionalizantes posibilita la aplicación y el contraste de los saberes construidos en la formación de los campos descriptos y garantiza la articulación de la teoría y la práctica en los procesos formativos a través del acercamiento de lxs estudiantes a situaciones reales de trabajo.

Estas transformaciones se sustentan en al menos cuatro principios articuladores y reguladores del currículum para la modalidad, los cuales dan cuenta de un importante avance en los criterios de organización de los conocimientos con potencial para mejorar las trayectorias y los aprendizajes, pero también de persistencias que tensionan esos propósitos.

En primer lugar, se apoyan en “un enfoque comprensivo de la educación secundaria” (Egan, 2000; Meyer, 2006), que se expresa en la adopción de finalidades educativas comunes a otras modalidades: formación para el trabajo, para la construcción de ciudadanía y para continuar con estudios superiores. En este sentido, la LETP hace suyos estos mandatos e intenta alcanzar cierto equilibrio entre las tres finalidades a partir de la estructura de los cuatro campos formativos de distinta orientación, como ya se señaló.

En segundo lugar, suponen “una apuesta de integración curricular”, aun cuando el currículum no llegue a constituir una alternativa frente a una pauta de alta clasificación (Bernstein, 1994a; Goodson, 1995, 2000). La historia del currículum muestra cómo los intentos de estructuración del contenido curricular a partir de modelos interdisciplinarios han sido seguidos por iniciativas de reestratificación del currículum en torno a las disciplinas tradicionales. En este sentido, la conservación de las disciplinas como base para la organización del currículum ha constituido su mejor protección contra reformas integrales (Goodson, 1995), pues permiten mantener las innovaciones dentro del microcosmos de cada asignatura; más aún, fraccionan cualquier intento de revisión

de los propósitos políticos y sociales de la educación y limitan la esfera de acción de los agentes de cambio. En el caso de las regulaciones del currículum para la ETP, esta tensión se constata, por un lado, en la adopción del campo de las prácticas profesionalizantes, las cuales permiten el diálogo de las distintas materias de los otros campos formativos en espacios destinados a la resolución de problemas prácticos, y, como ya se dijo, garantizan la articulación de la teoría y la práctica en los procesos formativos a través del acercamiento de lxs estudiantes a situaciones reales de trabajo. Por otro lado, se verifica en el resto de los campos formativos que conservan una organización por disciplinas, la cual se expresa en una cursada simultánea de gran cantidad de asignaturas por año escolar. La clasificación por materias aisladas impone a la vida escolar una dinámica de fragmentación en la que el diálogo del estudiante con el conocimiento es mediado por la disciplina y sus problemas “internos”, sin reconocer que el mundo por fuera de la escuela propone problemas complejos e interdisciplinarios (Feeney, 2019).

En el marco normativo para la ETP, el espacio de las prácticas profesionalizantes constituye una novedad al establecer las prácticas como un eje transversal e integrador de los saberes adquiridos bajo el propósito de superar la tradicional estructura curricular de la modalidad técnica que dividía la formación en teórica (las llamadas “materias de aula”) y práctica (los talleres y laboratorios). Es dentro de estos espacios donde se juega el sentido de la modalidad y se construye la identidad del ser estudiante de una escuela técnica (Feeney y Gluz, 2017; Feeney y Machicado, 2017). Se presenta como un campo que da sentido e integralidad al conjunto de saberes y capacidades que comprende la formación orientada a un perfil profesional. En esta línea, supone que lxs estudiantes realicen sus prácticas en el marco de la profesión u ocupación de la tecnicatura elegida, a partir de los vínculos y convenios establecidos por cada escuela y los distintos sectores profesionales.

Un aspecto importante de la regulación del espacio de las prácticas profesionalizantes (también denominadas “pasantías” en la escuela secundaria) se refiere a la preocupación por revertir aquellas situaciones de vulnerabilidad social a las que habían quedado expuestas las denominadas pasantías escolares durante los procesos de precarización laboral y flexibilización iniciados en los años noventa. Al respecto, la LETP plantea que el vínculo entre el sector educativo y el empresarial debe considerar el tamaño de las empresas y su capacidad operativa (art. 15), y establecer “la auditoría, dirección y control a cargo de los docentes, por tratarse de procesos de aprendizaje y no de producción a favor de los intereses

económicos que pudieran caber a las empresas. En ningún caso los alumnos sustituirán, competirán o tomarán el lugar de los trabajadores de la empresa” (art. 16). Los principios que sostienen esta ley fueron luego refrendados por la LEN y otras resoluciones del CFE, y las regulaciones de los espacios destinados a las prácticas profesionalizantes se hicieron extensivas a las distintas orientaciones de la escuela secundaria. De este modo, una de las resoluciones del CFE del año 2009 sostiene lo siguiente:

Las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo. En este marco, podrán realizar prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones culturales y organizaciones de la sociedad civil, que permitan a los/las alumnos/as el manejo de tecnologías o brinden una experiencia adecuada a su formación y orientación vocacional. En todos los casos, estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual o relación laboral. Podrán participar de dichas actividades los/las alumnos/as de todas las modalidades y orientaciones de la educación secundaria, mayores de dieciséis (16) años de edad, durante el período lectivo, por un período no mayor a seis (6) meses, con el acompañamiento de docentes y/o autoridades pedagógicas designadas para tal fin (art. 33, Resolución CFE N° 93/09).

En el año 2011, una nueva resolución del CFE fortaleció esta regulación acotando la duración de las pasantías a un tope de 20 horas reloj por semana y a una duración máxima de seis meses, y estableció también un mínimo de 100 horas reloj. Para evitar el reemplazo de trabajadores por pasantes, la norma estableció los límites de esta actividad que cada empresa/organismo podía aceptar en función de porcentajes sobre el total de los empleados regulares.

Debido a la heterogeneidad territorial que distingue al país, estas pasantías fueron consideradas solo una opción minoritaria entre las prácticas formativas, pues quedaron sujetas al desarrollo dispar de la industria nacional. De allí que esta opción formativa fuera complementada con la creación de condiciones en las escuelas para que se puedan hacer las prácticas en sus propios talleres y laboratorios.

En tercer lugar, significan “un avance en la adopción de códigos orientados al conocimiento contextual y socialmente situado frente al histórico predominio de códigos que privilegian el conocimiento abstracto, académico y descontextualizado” (Coll y Martín, 2006; Goodson, 2000). Si bien en los campos disciplinarios generales y en el de la formación técnico-específica aún

tienen fuerza los contenidos aislados, en el caso de la formación tecnológica y de las prácticas profesionalizantes se asumen saberes orientados a la utilidad práctica. En la normativa analizada, la organización por competencias remite a la movilización y aplicación de saberes y se aleja de la concepción behaviorista que otrora tuvo este enfoque. Ello se expresa en la manera en que se organiza el contenido en distintos formatos (estudio de casos, trabajo de campo, modelización, resolución de situaciones/problemas, elaboración de hipótesis de trabajo, simulaciones, actividades experimentales, entre otros) que se llevan a cabo en diferentes entornos (laboratorios, talleres, unidades productivas, entre otros). Se distinguen también por desarrollarse tanto dentro como fuera de la institución y por estar referenciados en situaciones de trabajo. En buena medida, estos enfoques del contenido recuperan aquello que la investigación académica analiza respecto de la formación en competencias como aporte para pensar las funciones de la modalidad y redefinir la organización pedagógica y curricular. Desde estos estudios, si bien se reconoce la importancia de detectar las demandas de competencias del sector productivo, en el centro de la discusión se pone el rol del sistema educativo, en lo que respecta a la construcción de ofertas formativas apropiadas que rearticulen de manera virtuosa el mundo escolar y el laboral.

Por último, el principio de *flexibilización curricular* permite atender las trayectorias escolares, en la medida en que estas regulan exigencias y actividades de lxs estudiantes, así como los regímenes de calificación y promoción en articulación con las definiciones curriculares (Feldman, 2005, 2009; Dussel, 2008; Baquero *et al.*, 2009). En este aspecto, la LETP aporta el marco para que las instituciones puedan, a partir de las regulaciones diferenciales –gestión provincial o gestión universitaria–, considerar mecanismos de flexibilización del currículum y de atención de las trayectorias individuales de lxs estudiantes. De hecho, ya en la LETP aparece la preocupación por garantizar el acceso, la permanencia y el completamiento de los trayectos formativos en la educación técnico-profesional para lxs jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje, y se recupera a la vez la perspectiva de género. Allí se establece la posibilidad de desarrollar

...sistemas de tutorías y apoyos docentes extraclase para nivelar saberes, preparar exámenes y atender las necesidades pedagógicas particulares de estos jóvenes. Asimismo, se ejecutará una línea de acción para promover la incorporación de mujeres como alumnas en la educación técnico-profesional en sus distintas modalidades, impulsando campañas de comunicación,

financiando adecuaciones edilicias y regulando las adaptaciones curriculares correspondientes, y toda otra acción que se considere necesaria para la expansión de las oportunidades educativas de las mujeres en relación con la educación técnico-profesional (art. 10).

Por su parte, la Resolución del CFE N° 47/08 alienta a elaborar proyectos institucionales que garanticen la progresión y la finalización de los estudios y contemplen recorridos flexibles para lxs estudiantes, dos cuestiones que se materializarán de distintos modos a escala de las instituciones.

Las tensiones y los desafíos actuales de la ETP en escenarios de restauración conservadora

El final del ciclo progresista en la región (Svampa, 2017) implicó en la Argentina la llegada al gobierno de la alianza Cambiemos a fines del año 2015. A partir de entonces, se procedió a llevar adelante un ajuste económico y un progresivo desmantelamiento de las políticas sociales en sintonía con otros países de la región que comenzaron a aplicar planes acordes a las denominadas “nuevas derechas” (López Segre, 2016), y también se comenzó a cuestionar los avances de las medidas tendientes a mejorar la distribución de la riqueza y a morigerar las brechas de la desigualdad (Panigo *et al.*, 2019). En este escenario se advirtió además un cambio de rumbo en las políticas educativas que implicó la reversión de las conquistas del período anterior.

En función de un modelo económico basado en procesos de desregulación, en la eliminación de impuestos a las exportaciones, en la búsqueda de nuevos acuerdos de libre comercio —especialmente con los Estados Unidos— y en una política de endeudamiento (Natanson, 2018), se abandonó la pretensión de avanzar hacia un modelo económico industrialista proclive a la integración regional que había caracterizado al kirchnerismo (Frenkel y Azzi, 2018). En este marco, las políticas educativas de fortalecimiento de la ETP perdieron centralidad y se reorientaron hacia la formación en saberes digitales y hacia el desarrollo de las denominadas habilidades blandas, útiles para las demandas “inciertas” del capitalismo actual.

Una clara expresión de este proceso se observa en el significativo desfinanciamiento de la modalidad y en la subejecución de sus programas. De hecho, en el presupuesto del año 2019 se perdió la mitad de los recursos previstos por ley. Esta subejecución tuvo lugar a la par de un vaciamiento de las funciones

del INET y de la desarticulación de sus equipos profesionales. Como señalan algunos informes, no se renovaron contratos de personal técnico especializado —en informática, electromecánica, aeronáutica, agrotécnica, electrónica, construcciones—, encargado de evaluar y validar los títulos del nivel secundario, así como de relevar las necesidades de cada institución para la provisión de infraestructura y equipamiento para el desarrollo de sus actividades (Becerra, 2017). Asimismo, en el año 2016 se propuso la creación de una agencia de talentos en el marco de la estructura del INET, una propuesta que no llegó a materializarse pero que revelaba las orientaciones de la política de entonces: una perspectiva individualizante para un mercado flexible.

En paralelo a las acciones de vaciamiento y redefinición del INET, durante esta etapa el gobierno creó una línea de financiamiento específico denominada Fondo Nacional de Investigaciones de la Educación Técnico Profesional (FONIETP) para promover y financiar líneas de investigación en la modalidad, en vista de contar con evidencias para delinear intervenciones hacia el sector. En efecto, fueron fondos asignados a distintas instituciones externas para la producción de conocimiento en áreas específicas de interés. Al respecto, cabe mencionar los estudios realizados sobre procesos pedagógicos en términos de las prácticas de enseñanza, la evaluación y la formación de lxs profesorxs en la ETP y sobre algunos temas más recientes, como políticas sociales y ETP, relaciones de género en la modalidad y los vínculos con los sectores socioproductivos. Se promovieron también líneas de investigación sobre trayectorias a escala nacional y encuestas sobre temas específicos, como el “Seguimiento de Trayectorias Educativas en Educación Técnica Profesional de Nivel Secundario” (STE), que ha producido un interesante corpus de conocimientos, pero cuya apropiación para la adecuación de las políticas hacia el sector no ha sido evidenciada.

Dada nuestra preocupación por la provincia de Buenos Aires, es de destacar que desde la Dirección General de Escuelas se llevaron a cabo 21 proyectos sobre distintas dimensiones de la ETP, ligados a temas de trayectorias, prácticas profesionalizantes y diseño curricular, entre otros. Respecto de las experiencias pedagógicas impulsadas a través del programa de creación de escuelas secundarias técnicas en convenio con las universidades nacionales, el gobierno de la alianza Cambiemos discontinuó los recursos económicos, y las universidades debieron afrontar los costos para sostener sus proyectos pedagógicos. En relación con el desmantelamiento de aquellos programas que resultaron relevantes en el marco de las llamadas políticas de inclusión, cobra especial preocupación la desarticulación del programa Conectar Igualdad, a partir de lo cual se dejó de

proveer equipamiento tecnológico al sistema educativo. Por otro lado, y según la información oficial, los planes de mejora jurisdiccional e institucional parecerían también haberse discontinuado, puesto que la última fecha de actualización del programa data del año 2016.

En cuanto a las pasantías o prácticas profesionalizantes, típicas de la formación de la escuela técnica, por el contrario, se fortalecieron y se extendieron al conjunto del nivel secundario, aunque, en algunos casos, adquirieron nuevos sentidos. La experiencia de la ciudad de Buenos Aires resulta paradigmática, ya que desde el año 2016 se implementa la denominada “nueva escuela secundaria” (NES). Se trata de un proyecto que pone énfasis en los saberes vinculados al mundo digital a través del cual el gobierno de la ciudad propone un proceso de formación asociado al desarrollo de las denominadas capacidades blandas, de manera de estimular el aprendizaje autónomo y las habilidades creativas e interactivas capaces de responder a lo que definen como “demandas cambiantes” del mercado laboral.

En dicha jurisdicción, la NES se rearticula en el año 2017 con el programa “Escuelas del futuro”, que establece modificaciones en la escuela secundaria. Entre las medidas más polémicas, este programa propone que el 50% del tiempo se destine a “aplicar los aprendizajes en empresas y organizaciones”, mientras que las horas restantes se orientan al desarrollo de habilidades y proyectos de emprendedores. Es en el marco de esta propuesta que resulta preocupante el sentido que podrían adquirir las pasantías al extenderse a la totalidad del sistema, por el riesgo de trastocar sus principios pedagógicos fundantes. Por un lado, porque en contextos de desfinanciamiento la formación en la propia institución –destinada a lxs estudiantes que quedan excluidxs de las pasantías en organizaciones productivas– se vería seriamente degradada como resultado de la ausencia de equipamiento e inversión tecnológica. Por otro lado, por la amenaza que supone la concreción de las propuestas de flexibilización laboral que se promovieron en el período y por la posibilidad de que las pasantías se constituyan en dispositivos generadores de mano de obra barata para reducir costos laborales, dinámicas típicas de la fase neoliberal de los años noventa.

Finalmente, resultaron preocupantes algunas tendencias de cambio de la modalidad que se materializaron en la denominada “nueva escuela secundaria técnica” (NEST), impulsada a nivel nacional en el año 2018. Estas medidas introdujeron modificaciones a nivel curricular orientadas a jerarquizar los saberes digitales asociados a la tecnología de punta en contextos de fuerte desinversión, lo que pone en duda su viabilidad y abre la puerta para los negocios del sector

privado. Asimismo, los cambios propuestos en el nivel institucional promovieron la responsabilidad de las escuelas respecto de las trayectorias educativas, una cuestión que debilita el rol del Estado en la garantía del derecho a la educación con la consecuente profundización de las dinámicas de fragmentación y mercantilización de la educación (Feldfeber *et al.*, 2018; Castellani, 2019). En diciembre de 2019, la alianza Cambiemos perdió las elecciones nacionales y la gobernación de la provincia de Buenos Aires, lo que dejó en suspenso estas orientaciones.

Capítulo 3

Dos escuelas secundarias, dos modos de organización de la enseñanza técnica

La restauración de la educación técnica a través de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP 26.058), del año 2005, constituye una apuesta central que, junto con la promoción de los estudios científico-tecnológicos en el nivel superior, pretendió recuperar el lugar que otrora había tenido esta modalidad en el sistema productivo. Con el interés de analizar las institucionalidades emergentes en el marco de las denominadas políticas de inclusión que se constituyeron en nuevas condiciones de producción del trabajo pedagógico, se estudiaron dos instituciones con modelos organizacionales diferenciales que atienden a grupos sociales en condición de vulnerabilidad social, radicadas en la provincia de Buenos Aires.

Como se adelantó en la introducción, para la selección de las escuelas secundarias técnicas se consideró que se tratara de instituciones desigualmente afectadas por los cambios implementados en las regulaciones de la estructura del puesto de trabajo docente, en el currículum y en el régimen académico, y que tuvieran similar composición social de la matrícula. A la primera, caracterizada por su origen histórico en el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), la denominaremos como escuela de gestión provincial (EGP); a la segunda, enmarcada en el “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en universidades nacionales”, iniciado en el año 2013 a partir de un convenio

con el Ministerio de Educación de la Nación como parte del amplio conjunto de acciones orientadas a la inclusión, la denominaremos aquí como escuela de gestión universitaria (EGU).

Las dimensiones seleccionadas para presentar las escuelas han sido consideradas por la literatura académica como parte de los condicionantes que afectan las decisiones pedagógicas/didácticas que adoptan lxs profesorxs en el aula. Ellas son la estructura del puesto de trabajo docente, el currículum y el régimen académico. Si bien la estructura del puesto de trabajo docente facilita u obstaculiza la adopción de modalidades más o menos colaborativas entre lxs docentes, las cuales indudablemente se reflejan en ciertas formas del trabajo escolar, son el currículum y el régimen académico los que imprimen una dinámica particular en las escuelas y regulan de un modo más directo la vida de lxs estudiantes. El currículum define los temas que hay que aprender, el ritmo del trabajo escolar y el esfuerzo a realizar para el sostenimiento de una cantidad de materias de cursado en simultáneo, mientras que el régimen académico define, centralmente, las modalidades y las condiciones de la evaluación y de la promoción escolar. De allí que, en este capítulo, la presentación de los casos de estudio –las dos escuelas secundarias técnicas– se organiza alrededor del currículum y del régimen académico de cada una.

A pesar de encuadrarse en las recomendaciones sobre el currículum de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP), los planes de estudio de las dos escuelas analizadas, como se verá en los próximos apartados, presentan diferencias en torno a la distribución de los campos formativos y al tipo de unidades curriculares que expresan valoraciones distintas sobre la centralidad del campo de las prácticas como eje integrador del currículum. Asimismo, y por las políticas y los contextos de surgimiento, cuentan con distintas regulaciones y márgenes de autonomía en la selección docente, lo que incide en los perfiles profesoriales y en las inserciones institucionales.

Por último, en el régimen académico es donde mejor se establecen las diferencias que permiten considerar el principio de la flexibilización curricular que rige las trayectorias escolares. Al respecto, las dimensiones del régimen académico que expresan distintas posiciones acerca de la flexibilización curricular son las siguientes: las definiciones acerca del sistema de evaluación, acreditación y calificación, y el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. A continuación, se presentan las dos escuelas que constituyen los casos de estudio de la investigación, considerando las dimensiones señaladas.

La escuela de gestión provincial: entre los cambios y las persistencias en la gramática escolar

La escuela de gestión provincial (en adelante EGP), de tipo tradicional, vinculada a la institucionalidad establecida por el CONET, es una institución de larga data, creada en los años cuarenta, que goza de un relativo reconocimiento dentro de la especialidad. Se encuentra ubicada en el partido de San Miguel, en las proximidades de lo que históricamente fue una de las más grandes guarniciones militares del país, lo que le imprimió una identidad institucional particular que aún prevalece. En ella se enarbolan símbolos nacionalistas y religiosos y persisten algunas costumbres disciplinarias tradicionales respecto de la obediencia a la autoridad pedagógica. La escuela se encuentra ubicada en una zona residencial próxima a la estación del tren San Martín, y es de fácil acceso a través de otros medios de transporte público. Actualmente, recibe tanto a estudiantes del barrio como de otros barrios aledaños, que la eligen por su prestigio.

Se trata de una escuela de grandes dimensiones, aunque con algunos problemas de infraestructura y mantenimiento, que se expresan sobre todo en la ausencia de espacios físicos adecuados para la cantidad de estudiantes matriculadxs. El título que la escuela ofrece es el de Técnico, y puede ser con orientación en Electromecánica o en Informática Personal y Profesional. Esta última tuvo un importante incremento de la matrícula luego de la LETP. Cuenta también con una oferta de bachillerato de adultos con orientación en Tecnología. La matrícula registrada en el año 2016 rondaba los 1100 estudiantes, distribuidxs, en el tramo inicial, en seis cursos por año, aunque esto se reduce a cuatro cursos hacia el final del trayecto formativo. Como sucede en la mayoría de las escuelas técnicas del país, la merma de la matrícula es significativa a lo largo del ciclo superior, en especial en el cuarto año, cuando se elige la orientación. Por parte de las autoridades consultadas, este hecho no ha dado lugar a acciones específicas ni parece ser objeto de reflexión sistemática. De hecho, los únicos apoyos institucionales que se dan a las trayectorias escolares son clases suplementarias para algunas materias que no siempre adquieren visibilidad para lxs estudiantes y que con frecuencia son ofertadas en horarios superpuestos a la cursada habitual.

La selección docente y la organización interna de los cargos jerárquicos de la escuela están establecidas por las regulaciones de la cartera educativa provincial. El equipo directivo está conformado por un director y tres cargos de vicedirectores, de los cuales uno acompaña y coordina el área pedagógica en el

ciclo básico, otro está a cargo de la coordinación pedagógica del ciclo superior u orientado, y el otro estaba vacante al momento del estudio. También se cuenta con una secretaria que tiene a su cargo la gestión administrativa, la cual trabaja junto con el director y los vicedirectores. Siguiendo el orden jerárquico, destacan lxs jefxs de área (de Electromecánica, de Informática y del ciclo básico) y lxs jefxs de departamento (que articulan el trabajo de lxs docentes en las distintas áreas y disciplinas del currículum). Cabe señalar que durante los últimos años la escuela ha tenido dificultades para completar la planta docente, la cual, al momento del estudio, se encontraba en proceso de transición.¹

Más de la mitad de lxs docentes son titulares (un 60% aproximadamente), y el 40% restante va tomando distintas suplencias dentro del establecimiento, un mecanismo a través del cual se intenta garantizar las condiciones para el involucramiento institucional. Parte de esta planta docente ha transitado distintos procesos de reforma educativa y cambios en los planes de estudio, por lo que fueron reubicándose en las asignaturas sin una clara garantía de articulación entre los perfiles existentes y los requeridos. Por lo general, esta situación se explica por la falta de adecuación entre la formación pretendida y las instancias de formación docente previas y actuales. En este desajuste también incidió la desarticulación de la modalidad durante los años noventa, que involucró la desfinanciación material de los talleres y laboratorios, lo que produjo no solo la escasez de materiales y su desactualización, sino también el debilitamiento de las condiciones para la actualización de lxs docentes que deben transmitir ese saber tecnológico.

Debido a la magnitud de la institución, las instancias de articulación colectiva entre lxs docentes suelen dividirse por áreas y departamentos para la realización de las reuniones plenarias. Aquí, la programación de la enseñanza, organizada generalmente por lxs jefxs de departamento, constituye el mecanismo de articulación del trabajo escolar.

En cuanto al currículum que regula la formación estudiantil, este toma como referencia el diseño curricular correspondiente a la orientación en Informática Personal y Profesional para la modalidad técnico-profesional establecida por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (Resoluciones 88/09 y 3828/09) (ver anexo I). Más allá de las numerosas unidades curriculares que estructuran la cursada de la modalidad, en esta escuela la existencia

¹ Sobre todo por cambios en la situación de revista del personal jerárquico, jubilaciones y por el fallecimiento de uno de los vicedirectores.

de diversos espacios, como talleres, laboratorios y módulos de campo, daría cuenta de un enfoque del contenido ligado a concepciones de la práctica de mayor contextualización y mayores referencias al campo laboral, que siempre mejoran el diálogo con el contexto y los intereses de lxs estudiantes que han optado por una modalidad técnica (Goodson, 2000).

Respecto de la concepción del campo de las prácticas profesionalizantes, tal como se expresa en las regulaciones nacionales, la EGP organiza tres formatos: el primero es externo y se efectúa en las empresas; el segundo se realiza en diversas instituciones públicas (gubernamentales, universidades, entre otras), y en el caso de la EGP se desarrolla a través de articulaciones con el municipio, aunque no de manera sistemática; y el tercer formato hace referencia a las prácticas realizadas dentro de la propia institución escolar, las cuales suelen ponerse en marcha cuando no hay vacantes suficientes en las otras modalidades, pero pueden obedecer también a proyectos institucionales propios. Es interesante resaltar que, si bien en esta escuela prima como concepción general la idea de que es deseable que todxs lxs estudiantes circulen por las empresas, en la práctica se señalan dificultades para conseguir vacantes para todxs. Esta situación no solo configura una jerarquía entre las prácticas propuestas, sino también importantes debates en los criterios de asignación de estudiantes para las prácticas profesionalizantes (sobre esto volveremos más adelante). En la EGP estudiada se advierte cierta relativización del campo de las prácticas profesionalizantes, el cual, al quedar situado solo al final del recorrido del segundo ciclo, estaría perdiendo parte de su sentido y carácter integrador de la modalidad técnica.

Al igual que lo hace con el currículum, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 587/11 y posteriores modificaciones; Resolución 1480/11) establece el régimen académico que corresponde a la EGP y que regula todas las escuelas secundarias de la provincia para las modalidades de secundaria orientada y técnico-profesional. Esas regulaciones generales abordan diversos aspectos de la vida escolar, entre los cuales nos interesa señalar aquellos que guardan estrecha relación con la dimensión curricular y con las trayectorias escolares:

- a. **Vacantes disponibles:** se establece un orden para la asignación, que es el siguiente: a) estudiantes promovidxs de la misma escuela; b) estudiantes no promovidxs de la misma escuela; c) hermanos de estudiantes que cursan en el establecimiento (incluidos anexos y extensiones); d) hijas del personal del establecimiento; e) estudiantes en condiciones de ser

inscriptxs que egresen de establecimientos que tengan vinculación institucional y/o edilicia con la escuela; f) lxs estudiantes egresadxs de otras escuelas dispondrán de las vacantes remanentes de la institución. Asimismo, se señala que a partir del ítem (c), si la cantidad de aspirantes supera las vacantes disponibles, se realizará un sorteo a través de la Lotería de la Provincia de Buenos Aires.

- b. **Asistencia y puntualidad por materia:** más allá de un porcentaje común, se tendrán en cuenta las situaciones de enfermedad, embarazo, paternidad u otros casos de fuerza mayor. En estos casos, lxs estudiantes deberán seguir concurriendo a la escuela y será función del equipo directivo trabajar con lxs docentes y con el equipo de orientación para definir estrategias de enseñanza que favorezcan su permanencia.
- c. **Trabajo pedagógico:** se prescribe un formato único para la presentación de los programas anuales de enseñanza; se destaca la relevancia de contar con actividades diagnósticas al inicio del ciclo lectivo; se enfatiza el valor de planificar una amplia variedad de actividades que permitan que lxs estudiantes puedan ampliar sus conocimientos sobre temáticas que les resulten más interesantes, lo que promueve la formulación de proyectos y propuestas de investigación; se retoma la importancia del trabajo interdisciplinario y la relación de la escuela con otras instituciones y/u organizaciones de la sociedad civil; y se destaca la importancia de las actividades institucionales para el aprovechamiento pleno de la jornada escolar (en particular, frente a la ausencia docente), las cuales deben cumplir con las siguientes características: deben ser planificadas y estar explicitadas en el proyecto institucional, se deben definir los tiempos, recursos, objetivos y criterios de evaluación, se debe contar con disponibilidad de consignas y materiales en la escuela para poder ofrecérselos a lxs estudiantes, y se deberá dejar constancia en la escuela de las actividades realizadas por parte de estxs.

De los aspectos más sobresalientes de la regulación provincial podemos mencionar el referido a la evaluación y la acreditación de las materias del currículum. El régimen académico señala que para acreditar un espacio curricular, un estudiante debe haber sido calificado en cada trimestre, tener una calificación de cuatro o más en el último trimestre y obtener un promedio anual igual o mayor a siete. Aquellos que no logren la acreditación de aprendizajes deben presentarse a los períodos de orientación y evaluación ante una comisión evaluadora por

cada espacio. Sin embargo, para pasar al año siguiente, pueden adeudar dos materias del campo de formación general o científico-tecnológico y un taller/laboratorio del campo de formación técnico-específica. De lo contrario deben volver a cursar el año, excepto el último del nivel. Asimismo, si un estudiante al inicio del ciclo escolar adeuda tres materias y/o dos talleres/módulos, puede solicitar una comisión evaluadora adicional en una de las materias y/o uno de los talleres/módulos. Por otro lado, para cada año lectivo se establecen evaluaciones integradoras para dos materias del ciclo básico y para tres del ciclo superior (la elección de los espacios curriculares depende de la dirección provincial). Estas instancias de evaluación tienen lugar durante el mes de noviembre.

El régimen académico para la EGP también plantea la conformación de instancias destinadas al acompañamiento pedagógico, como la atención a estudiantes en situación de “no promoción reiterada” o talleres de orientación y apoyo previos a las comisiones evaluadoras, así como también otras propuestas que contemplan situaciones de vulnerabilidad escolar. Sin embargo, al no formar parte del currículum, estas instancias quedan al arbitrio de decisiones de equipos directivos y docentes según las posibilidades institucionales. En este sentido, la escuela de gestión provincial implementa apoyos individuales fuera del aula para abordar las dificultades de lxs estudiantes en el cursado de las materias, que consisten en clases de apoyo, tutorías u otras ofertas, sin que constituyan un tipo de trabajo pedagógico alternativo a lo propuesto en el aula o el taller.

Más allá de la rigidez establecida por el régimen académico para la evaluación y la acreditación, una experiencia escolar especialmente interesante la constituye la denominada “evaluación de saberes”, por medio de la cual cada taller del campo de la formación técnico-específica tiene una única calificación que surge del promedio de los módulos que la integran. La evaluación de saberes se desarrolla en el tercero y el sexto año, y obliga a lxs docentes de los talleres y los laboratorios a trabajar en un proyecto común que lxs estudiantes presentan para su evaluación a un tribunal, del que participan profesorxs y representantes de la autoridad educativa provincial y, a veces, del campo laboral de la zona cercana a la escuela. Es interesante reconocer que esta práctica de evaluación promueve la integración de materias, permite el diálogo entre profesorxs y sintoniza con el enfoque de la “evaluación auténtica”, que sugiere proponer a lxs estudiantes consignas de evaluación ligadas a situaciones que sean creíbles y significativas por su verosimilitud al estar asociadas con actividades y quehaceres del ámbito extraescolar; en este caso, del mundo del trabajo informático (Anijovich *et al.*, 2005).

La escuela de gestión universitaria: ensayando nuevas institucionalidades

La escuela de gestión universitaria (en adelante EGU) es una institución cuyo origen se vincula a las políticas de inclusión escolar, más precisamente al “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en universidades nacionales”, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2013 con el objetivo de garantizar el derecho de todxs lxs jóvenes a la educación, poniendo el foco en la mejora de las condiciones pedagógicas, didácticas y materiales para sectores sociales vulnerables. La escuela tomada como caso de estudio para la presente investigación se localiza próxima a barriadas precarias, producto de una ocupación de tierras en las que no existía oferta de nivel secundario. Se encuentra ubicada en la zona sur de la provincia de Buenos Aires, en un barrio surgido de una toma, entre los años 2002 y 2003, y que cuenta con serias dificultades de acceso al transporte público. Allí viven familias trabajadoras que, en su mayoría, tienen trabajos precarios.

Como se adelantó, el proyecto señalado propuso que cada institución construyera una escuela secundaria que contara con una oferta de modalidad técnica y desarrollara una propuesta pedagógica cuya organización curricular contemplara la variedad de trayectorias escolares de lxs estudiantes en vista de mejorar la integración de estos grupos sociales. Asimismo, debía promover un régimen de evaluación, calificación y promoción que reconociera instancias para la revisión, la recuperación o la profundización de saberes a partir de la ponderación de aquello que necesitaban lxs estudiantes para poder continuar con sus estudios (espacios de acompañamiento a las trayectorias, escuela de verano, etcétera). En este marco, la creación de soportes para acompañar las trayectorias de lxs jóvenes fue el principio que estructuró a esta escuela.

La EGU cuenta con un edificio escolar de gran tamaño, aunque su proceso de construcción quedó incompleto por la interrupción en el envío de las partidas presupuestarias por parte del Ministerio de Educación nacional a partir del año 2017, bajo la gestión de la alianza Cambiemos. Con un plantel de cien docentes, la escuela brinda dos orientaciones para la modalidad técnico-profesional: Programación (Informática) y Tecnología de los Alimentos, y un bachillerato con orientación en Comunicación. Vale señalar que el avance de las trayectorias de lxs estudiantes acompaña el crecimiento de la institución. De hecho, en el año 2016, esta contaba con cuatro de los siete años previstos para la obtención del título de Técnico.

Por ser una institución dependiente de la universidad, que es autónoma por definición, el currículum, el régimen académico y los perfiles docentes se fueron creando a medida que se fue desarrollando el proyecto educativo. Por esta posibilidad, la reconfiguración del currículum y del régimen académico se articula con las decisiones relativas a la selección de docentes, que tiene sus propias particularidades. En relación con esto último y acorde a la preocupación por las trayectorias de grupos en condición de vulnerabilidad social, se propusieron criterios de selección que combinaron la pertinencia de los conocimientos de base de lxs docentes con experiencias de trabajo específicas con estos sectores sociales en otros ámbitos. Esta particularidad ha conformado un plantel con rasgos muy distintos a los priorizados en las regulaciones habituales: en general son jóvenes, universitarixs y/o con formación de posgrado, algunxs con antecedentes militantes y/o en docencia universitaria, aunque no siempre con experiencia en escuelas secundarias. Es probable que este perfil explique algunas novedades del trabajo institucional, menos guiado por la gramática convencional del nivel, pero con algunas limitaciones vinculadas a la falta de experiencia en escuelas secundarias.

Asimismo, y a diferencia de las escuelas tradicionales, en las que la distribución de tareas del equipo directivo se organiza en torno a los ciclos formativos, aquí la división está más vinculada a funciones, ya que el convenio establece una vicedirección académica y otra socioeducativa. La escuela cuenta además con un equipo de orientación y otro de tutores por curso.

El trabajo del colectivo docente se organizó inicialmente pensando en docentes por cargo. No obstante, y dado que no todxs lxs profesorxs seleccionadxs inicialmente pudieron incrementar su carga en la misma escuela, a medida que se fueron abriendo los nuevos cursos decidieron asignar a todo el plantel dos horas institucionales para sostener un espacio semanal de encuentro colectivo. Sin embargo, esta modalidad de trabajo no pudo sostenerse en el largo plazo debido a la discontinuidad de los recursos como resultado del cambio de gobierno nacional a partir de las elecciones presidenciales de fines del año 2015, por lo que se privilegiaron las horas frente al curso. Una vez restablecidos los recursos económicos, la escuela comenzó a avanzar hacia la organización de horas institucionales flexibles asignadas por la conducción para el desarrollo de proyectos específicos, una situación que no estuvo exenta de conflictos. El carácter de “novedad” y “flexibilidad” que porta este proyecto lo dota también de cierta fragilidad frente a situaciones no previstas, como la inexistencia de

suplencias en el marco del convenio con el Ministerio de Educación de la Nación o la dificultad de conformar una planta orgánica funcional propia.

El plan de estudios que regula la enseñanza en la EGU fue aprobado por resolución del Consejo Superior de la universidad (Expediente N° 827-876/14), para la orientación Tecnicatura en Programación (anexo II). En dicho plan, el campo de la formación técnico-específica (FTE) no aparece en el ciclo básico, al tiempo que se prioriza el campo de las prácticas profesionalizantes, que se mantiene a lo largo de los siete años de formación. En este sentido, la opción de no incluir talleres y/o laboratorios de contenidos específicos (FTE) de la orientación técnica en el primer ciclo retrasa el contacto de lxs jóvenes con los saberes del campo profesional, lo que históricamente define la identidad de esta modalidad (Feeney y Machicado, 2017).

A su turno, el mayor predominio del formato “asignatura” a lo largo del ciclo básico indicaría un enfoque del contenido ligado a la matriz disciplinar clásica y de mayor abstracción para la definición de los saberes escolares, que solo se rompe con la aparición temprana de las prácticas profesionalizantes. Respecto de la naturaleza del trabajo que adoptan estas prácticas en el ciclo básico, se da cuenta de un enfoque particular que las asocia al de la “economía social”, que se vincula con la mirada diferente que la escuela propone sobre el mundo del trabajo. Reciprocidad, comercio justo y cooperativismo son conceptos centrales de este tipo de propuestas, llevadas adelante por docentes universitarixs especializadxs en las temáticas. En esta línea, las prácticas profesionalizantes no se vinculan exclusivamente con las actividades del campo profesional de la orientación, sino también con las denominadas tareas realizadas en un “contexto o entorno de trabajo” vinculado a la economía social.

En el año 2016, la escuela elaboró su régimen académico, el cual, además de regular el ingreso (irrestringido a través de un sorteo) y la asistencia de lxs estudiantes, atendió y reguló el acompañamiento de las trayectorias escolares a través de un espacio institucional específico: “atención a las trayectorias diversas”. La finalidad de esta norma fue la creación de soportes específicos para atender las trayectorias de lxs estudiantes con dificultades en la promoción de las asignaturas previstas en el plan de estudios.

Este régimen alternativo que estructura la vida estudiantil supone dos rupturas con los modos de regulación de las secundarias técnicas convencionales. En primer lugar, en la escuela se desarrollan instancias de trabajo pedagógico que reorganizan los grupos en función del avance sobre los contenidos, de manera de atender la particularidad de lxs estudiantes. Estos espacios, deno-

minados de atención a las trayectorias diversas (ATD), están presentes en las materias consideradas clásicas del ciclo básico, como Matemática, Prácticas del Lenguaje, Sociales, Naturales, Tecnología y Construcción de la Ciudadanía, y se distinguen por el trabajo en pequeños grupos. En segundo lugar, en esta escuela se eliminó la repitencia, y la asistencia a estos espacios de trabajo es uno de los modos de recuperación de los saberes.

Los espacios de ATD son incluidos en la grilla horaria semanal de cada grupo. Estos combinan la formación de lxs estudiantes en habilidades de tipo general (la construcción del “oficio de alumno”) con la enseñanza de contenidos mínimos y habilidades específicas correspondientes a cada uno de los espacios curriculares. Estos espacios se distinguen por el trabajo en tres niveles de intervención institucional: el grupo ampliado, el grupo reducido y el nivel individual. En el nivel del grupo ampliado, la modalidad de intervención es la clase, en la que no se trabaja con una asignatura en sí, sino en torno a un tema o proyecto en el que interviene más de una disciplina. Este espacio está a cargo de un docente especialista y su duración es anual. En el nivel del grupo reducido, lxs alumnx conforman grupos de aproximadamente diez a quince estudiantes, cuyo criterio de agrupamiento está ligado al nivel de dificultad que se presente para ciertas asignaturas. Allí se ponen en funcionamiento los espacios de ATD, que son aquellos que están establecidos en una grilla horaria semanal a partir de la cual lxs docentes a cargo elaboran dispositivos específicos para atender los distintos aprendizajes. Su duración es cuatrimestral. Por último, el nivel individual se vincula con el trabajo a través de tutorías y adecuaciones curriculares. Las tutorías son espacios de acompañamiento individual a partir de los cuales el/la coordinador/a de los grupos, que es el/la que conoce el recorrido de lxs alumnx, fomenta el aprendizaje autónomo de estxs. Las adecuaciones son respuestas sociopedagógicas en las que intervienen el equipo de orientación social, lxs coordinadorxs de grupo y lxs docentes de las asignaturas, quienes redefinen espacios, tiempos y dispositivos de enseñanza y aprendizaje diversos que atiendan a la multiplicidad de los casos. Las adecuaciones se hacen en caso de que, por motivos personales (maternidad, consumo de sustancias, etcétera), se ponga en peligro la continuidad de la escolaridad en forma regular. En este sentido, los espacios de ATD no solo acompañan a lxs estudiantes mientras cursan por primera vez una asignatura, sino que también lxs orientan en el caso de que recurran una materia. Entonces, allí lo que se hace es “acelerar” el trayecto y “recuperar” los saberes ya aprendidos sobre la asignatura en cuestión. La aprobación de los espacios de ATD no significa, sin embargo, la acreditación

de la asignatura. Quienes acompañan en los espacios de ATD se articulan con lxs docentes de las asignaturas, y estos últimos definen la acreditación.

Tanto la admisión de la promoción directa –con instancias de recuperación que no implican la repitencia– como la definición de novedosos espacios de acompañamiento –los ATD– representan una opción para institucionalizar la atención a los recorridos formativos de lxs estudiantes a partir de su inclusión en el plan de estudios y constituyen aspectos centrales que imprimen una dinámica particular a las trayectorias de lxs jóvenes de la escuela en correspondencia con los principios de flexibilización del currículum (Feldman, 2005, 2009; Baquero *et al.*, 2009; Terigi, 2007).

En la EGU, la evaluación tiene mayor importancia que la acreditación, la cual se posterga al final del año lectivo a partir del desempeño de lxs estudiantes en cada cuatrimestre para cada materia, con una calificación promedio de seis para acreditar la materia en su conjunto. Algo similar sucede si lxs estudiantes no están en condiciones de aprobar la materia al final del año, ya que se abren nuevas instancias de acompañamiento y apoyo en los espacios de ATD del año siguiente (para el ciclo básico) y en la elaboración de trabajos integradores que permiten sucesivas reformulaciones (en el ciclo superior). Por otra parte, se admite la promoción directa con instancias de recuperación que no implican la repitencia. Este aspecto no es menor, ya que imprime una dinámica particular a la escuela. Desde el enfoque institucional asumido se entiende que la instancia de repitencia no garantiza nuevos aprendizajes, en sintonía con lo planteado por algunos aportes del campo académico que sostienen que recurrir un espacio curricular solo castiga al estudiante separándolo de su grupo de pertenencia y alargando la trayectoria escolar, a la vez que no reconoce aquellos espacios curriculares ya aprobados y conduce a la paradoja de reprobar en la segunda instancia materias que se habían aprobado en el año anterior (Baquero *et al.*, 2009).

Fuerzas en disputa: la tradición y la novedad

Tal como se evidencia en los análisis precedentes, instituciones históricas y propuestas novedosas portan regulaciones comunes –en particular las orientaciones curriculares definidas en la LETP– y regulaciones específicas. Sin embargo, debido a que los planes resultantes fueron diseñados por distintas autoridades educativas en el marco de proyectos que representan expresiones de políticas educativas diferentes, las institucionalidades que se crean también lo son.

Más allá de las diferencias señaladas para los planes de estudio que regulan las escuelas, ambos planes mantienen la organización por ciclos: ciclo básico y ciclo superior; y por campos formativos: formación general, formación científico-tecnológica (FCT), formación técnico-específica (FTE) y prácticas profesionalizantes.² También comparten una de las características centrales del currículum de la modalidad, que es la coexistencia de numerosas unidades curriculares de cursada simultánea, lo cual es más notorio en el ciclo básico, una situación que les imprime una mayor exigencia académica a los estudiantes respecto de la secundaria común y que la investigación académica mostrará como un factor obstaculizador para el avance en las trayectorias (Baquero *et al.*, 2009; Dussel, 2008; Feldman, 2009; Jacinto y Terigi, 2007).

A su vez, los planes de estudio de ambas escuelas responden a las finalidades educativas para la modalidad estipuladas por la LETP, en línea con la tendencia comprehensiva de las políticas curriculares vigentes desde los años ochenta en adelante (Egan, 2000; Meyer, 2006). La tendencia comprehensiva se expresa en la adopción de finalidades educativas comunes a otras modalidades del sistema educativo: formación para el trabajo, formación para la construcción de ciudadanía y formación para continuar con estudios superiores. Asimismo, las orientaciones curriculares de la LETP avanzan hacia el principio de la integración del currículum por la vía del campo de las prácticas profesionalizantes, un aspecto que fue diferencialmente definido en los planes de estudio analizados. En la EGU se opta por una mayor integración al ubicar este campo desde el primer año y a lo largo de todo el trayecto formativo. Por su parte, en la EGP se opta por una integración más moderada al ubicar las prácticas profesionalizantes solo en el séptimo año.

En cuanto a las regulaciones específicas del currículum, materializadas en los planes de estudio de ambas escuelas, el de la EGP es el que más avanza hacia una mayor contextualización del contenido, dado el vínculo estrecho con el ámbito laboral de referencia del currículum, que se materializa en una mayor cantidad de unidades curriculares de formato taller y laboratorios (Coll y Martín, 2006). Lo anterior es de central importancia, ya que es dentro de estos espacios curriculares donde se juega el sentido de la modalidad y donde se construye la identidad del ser estudiante de una escuela técnica (Feeney y Gluz, 2017; Feeney y Machicado, 2017). No obstante estos rasgos novedosos

² Según el artículo 22 de la LETP y la Resolución del CFE N° 47/08, los campos formativos cumplen distintas funciones, las cuales fueron descriptas en el capítulo 2.

del currículum de la EGP, en los planes de estudio analizados sigue primando una lógica curricular de alta clasificación para los campos de la formación general y la formación técnico-específica que no logra desestructurar la gramática escolar característica del dispositivo clásico de la escuela secundaria.

A su vez, las regulaciones específicas de los regímenes académicos, que ponen la atención en ciertas pautas para la flexibilización del currículum, permiten superar la uniformidad de la oferta formativa (Feldman, 2005, 2009; Dussel, 2008; Baquero *et al.*, 2009). En las regulaciones nacionales sobre la ETP, una vez elegida la orientación por parte del/la estudiante, todo el recorrido por el plan de estudios es común y obligatorio, y no se presentan alternativas electivas u opcionales. Sin embargo, son las regulaciones del régimen académico las que permiten atender las trayectorias escolares. Es especialmente importante analizar el efecto del régimen académico en las trayectorias escolares (Baquero *et al.*, 2009; Terigi, 2007) y en la organización del aula en el nivel medio (Feldman, 2009), pues la manera en que se despliega el currículum en una institución, en cruce con lo establecido por el régimen académico, contribuye a formatear la experiencia escolar. La EGU fue la que mostró mayor flexibilidad en los trayectos formativos y en los regímenes de calificación y promoción, los cuales se destacan como aspectos que impactan directamente en las posibilidades de permanencia, avance y egreso de lxs estudiantes en la escuela secundaria.

Por último, es necesario señalar que otorgarle relevancia a la dimensión curricular de ninguna manera la convierte en un factor capaz de incidir de forma independiente de otro conjunto de variables. Es necesario tener en cuenta que las configuraciones que influyen en el avance y el aprovechamiento de la propuesta escolar por parte de lxs estudiantes son bien complejas.

Capítulo 4

Lxs docentes de la escuela técnica

Regulaciones, institucionalidades y prácticas pedagógicas

Las vertiginosas transformaciones sociales y los sucesivos procesos de reforma educativa que tuvieron lugar en la Argentina desde la década del noventa han transformado significativamente el tipo de tareas que deben asumir lxs docentes al incorporar dimensiones vinculadas a la llamada “cuestión social”, las cuales trastocaron la relación entre la formación de base y las tareas a asumir, así como la jerarquía entre tareas académicas y asistenciales (Tenti Fanfani, 2009). Esto ha llevado a la intensificación del trabajo docente por medio de exigencias más amplias, a una creciente demanda de rendición de cuentas, a más responsabilidades de trabajo social, a múltiples innovaciones y al importante incremento del trabajo administrativo (Hargreaves, 1998; Andrade Oliveira, 2006; Tenti Fanfani, 2009; Feldfeber, 2007). A partir de los debates suscitados por esta situación y del profundo cambio en las condiciones de ejercicio del oficio, autores como Tenti Fanfani proponen el concepto de *performance* para dar cuenta de la enseñanza como una praxis que tiene su fin en sí misma, y que se manifiesta a lo largo de su desarrollo. Desde esta perspectiva, se considera la acción del docente como la conducta ética y política que se distingue de una práctica productiva que finaliza con la elaboración de un producto determinado y separado del trabajo (Tenti Fanfani, 2009). Ahora bien, este desempeño no puede pensarse por fuera de las condiciones institucionales en las que se desarrolla y que regulan las actuaciones, ni puede comprenderse por fuera de las intervenciones

de otrxs docentes (es un trabajo colectivo) y de lxs estudiantes. Asimismo, las actuaciones docentes se vinculan ineludiblemente a sus trayectorias, entendidas como los recorridos personales desarrollados por lxs profesorxs en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales (Birgin y Charovsky, 2013). Los diferentes itinerarios profesionales que despliegan lxs docentes son comprendidos desde esta perspectiva como opciones íntimamente ligadas a su capital social y cultural (Bourdieu, 1987). En este sentido, las trayectorias actuales se construyen en espacios socialmente fragmentados, que dan lugar a la conformación de circuitos diferenciados que pueden convertirse en excluyentes tanto por el trazado que adoptan como por las posibilidades de uso de los sujetos en condiciones desiguales (Birgin y Charovsky, 2013). De allí la relevancia de conocer estas trayectorias, que en el marco de un sistema educativo fragmentado contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente.

En este contexto, la implementación de las llamadas políticas de inclusión escolar tuvo entre sus propósitos intervenir sobre dichos procesos de diferenciación, a la vez que sobre las condiciones del trabajo docente y la organización institucional de sus ámbitos laborales, la cual había sido caracterizada por la balcanización e intensificación del trabajo, la responsabilización por los resultados y el desprestigio de los agentes (Hargreaves, 1998; Andrade Oliveira, 2006; Feldfeber, 2007). Estas políticas interpellaron profundamente el trabajo docente.

En esta línea, resulta central indagar no solo en las condiciones materiales, en las titulaciones y en el nivel de pertenencia institucional de lxs profesorxs, sino también en todas aquellas cuestiones de carácter simbólico que configuran las pautas del trabajo cotidiano, su articulación con las perspectivas e intereses de lxs docentes y las posiciones que estxs asumen respecto de los sentidos del oficio y del impacto de su labor sobre las desigualdades sociales que afectan la escolarización (Gluz *et al.*, 2018b).

Las decisiones pedagógicas/didácticas que adoptan lxs profesorxs en el aula son el resultado de un conjunto de condicionantes: algunos son de corte normativo, como los mecanismos que definen el acceso y la permanencia en el puesto de trabajo (Perazza *et al.*, 2014), y sus dimensiones estatutarias (Saforcada *et al.*, 2010; Ivanier *et al.*, 2004); y otros son más invisibles y subjetivos, los cuales otorgan significados a las prácticas cotidianas en las instituciones y se vinculan con los modos de apropiación de las regulaciones pedagógicas y laborales (Spillane, 1999). Lo anterior explica, de algún modo, la existencia de procesos diferenciales de formación, selección y socialización por los que que atraviesan lxs docentes en un escenario de fuerte segmentación educativa,

lo que configura identidades institucionales y profesionales que consolidan la construcción fragmentada de nuestro sistema educativo (Poliak, 2009; Tenti Fanfani, 2009).

En este capítulo nos proponemos analizar las características del puesto de trabajo docente y la praxis pedagógica, partiendo de la tesis de que la manera en que cada docente define su tarea está fuertemente determinada por las características de los contextos profesionales en que lxs profesorxs llevan a cabo su trabajo, particularmente por la presencia o no de instancias de deliberación y de recursos materiales y humanos disponibles. Estas “zonas de actuación profesional” de lxs docentes (Spillane, 1999) operan como instancias de mediación entre los ámbitos externos que definen su trabajo: el sector político, el profesional, lxs alumnxs, el sector público y el sector privado (integrados por individuos u organizaciones), y los recursos personales conformados por sus propios conocimientos, creencias y disposiciones.

Interesa comprender las condiciones y los condicionantes del trabajo docente que se juegan en los modos de regulación formal e informal del acceso y la carrera en las instituciones en estrecha relación con las regulaciones curriculares y del régimen académico, pero también de las trayectorias profesionales de dichos actores, con el objeto de evidenciar cómo operan esas regulaciones en las decisiones didácticas. Asimismo, buscamos recuperar la voz de lxs directorxs y de lxs profesorxs desde el enfoque de la indagación de las representaciones docentes que orientan las decisiones didácticas, derivado de los trabajos del paradigma del pensamiento del/la profesor/a (Munby *et al.*, 2002; Clark y Peterson, 1990; Angulo Rasco, 1999; Barquín Ruiz, 1991; Marcelo García, 1992; Rodrigo *et al.*, 1993; Baena Cuadrado, 2000; Gil Cuadra y Rico Romero, 2003). En particular, pondremos atención en tres tareas claves del trabajo pedagógico de lxs docentes: la modalidad que adopta la programación de la enseñanza, las decisiones sobre la evaluación de los aprendizajes y el acompañamiento de las dificultades de lxs estudiantes. A estas tres tareas las vincularemos adicionalmente con las expectativas de rendimiento de sus alumnxs en relación con la población que atienden. Es allí donde se juegan las tensiones entre las regulaciones y la autonomía de lxs profesorxs para tomar decisiones sobre aspectos centrales de su trabajo. Consideramos, a su vez, que estas determinaciones repercuten en las posibilidades de lxs estudiantes de aprender determinados conocimientos y destrezas que el currículum propone y, en especial, en el tratamiento de las dificultades que lxs alumnxs puedan presentar. En esta línea, para abordar las representaciones de lxs docentes y de lxs directivxs se recuperan, por un lado,

los análisis que ligan el currículum con la programación de la enseñanza a partir de enfoques técnico-instrumentales versus enfoques práctico-deliberativos (Tyler, 1978; Chadwick, 1992; Stenhouse, 1997); y, por otro lado, se recobran los aportes de Phillipe Meirieu para una pedagogía diferenciada que se debate entre el tratamiento de las diferencias individuales –con el consecuente peligro de caer en la promoción exclusiva de la individualidad– y el sostenimiento del imperativo de la clase como colectivo valioso para la formación ciudadana (Meirieu, 2002, 2015). Se recuperan también los aportes de los nuevos enfoques de la evaluación de los aprendizajes que se distancian de concepciones restringidas de la evaluación que la homologan a la calificación y desplazan su interés hacia una concepción de la evaluación en función de la mejora de los aprendizajes (Perrenoud, 2008; Anijovich *et al.*, 2005; Anijovich, 2010); y, por último, se retoman las discusiones del sentido práctico del profesor como expresión del “habitus pedagógico” (Tenti Fanfani *et al.*, 1984).

Entre las trayectorias profesionales, las regulaciones institucionales y el aula: circuitos de tránsito, aspiraciones, perfiles y trabajo docente

La estructura del puesto docente en la escuela secundaria técnica combina diversidad de instancias y formatos de transmisión, como talleres, aulas y laboratorios, que reúnen perfiles profesionales que tienden a diferenciarse entre profesorxs de práctica y de teoría, de asignaturas generales y de específicas. Estas tradiciones laborales, si bien están siendo cuestionadas por transformaciones curriculares que desde la LETP proponen procesos de integración, se expresan aún en la organización de la planta funcional orgánica de las escuelas, en las que, como mostraba Gallart (2006), el taller se articula con sus jefes y maestrxs de enseñanza práctica, mientras que el resto de los espacios curriculares lo hacen mediante los regentes de turno a cargo de las tareas pedagógicas y de disciplina.

La dificultad de traducir las nuevas regulaciones curriculares en el plano de la organización del trabajo docente se reitera a nivel de las regulaciones del trabajo pedagógico. A partir del año 2009 y en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEO), se promueve para todo el nivel secundario la renovación del modelo pedagógico-organizacional. Se reconocen, al respecto, “las condiciones estructurales que producen la fragmentación actual del trabajo docente” y se propician “otras condiciones para la trayectoria laboral,

que trasciendan el aula y el propio espacio disciplinar” (PNEO), para evitar la balcanización del trabajo profesoral (Hargreaves, 1998), lo que afecta las trayectorias estudiantiles. En función de este propósito se acuerda, en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), el desarrollo de medidas para reorganizar el trabajo docente, las cuales incluyen la asignación de horas institucionales para las nuevas funciones, mecanismos de concentración horaria con mayor estabilidad en las instituciones y el progresivo avance hacia un puesto de trabajo por cargo con diferentes tipos de dedicación horaria. Se esperaba que estos cambios habilitaran la revisión de las estrategias de acompañamiento a las trayectorias, de los proyectos de tutoría o de las alternativas de reinserción escolar. Aunque la normativa indicó la introducción de modificaciones, la materialización de estos propósitos fue escasa en el sistema en su conjunto.

En las escuelas surgidas del “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en universidades nacionales” (a partir de un convenio con el Ministerio de Educación de la Nación, en el año 2013) han existido, por el contrario, posibilidades materiales para generar nuevas institucionalidades (en términos de los recursos materiales y humanos y de las disposiciones para la organización escolar y para la definición de la planta docente) y cambios más profundos en el plano de la tradicional organización escolar.

En el cruce planteado por las divergencias en los modelos de organización y en la historia de los propios territorios e instituciones, lxs docentes que llegan a unas u otras escuelas se integran en ámbitos de socialización profesional diferentes que evidencian el carácter fragmentado de los circuitos de formación y de acceso al trabajo. Concedores de esos espacios desigualmente jerarquizados, lxs profesorxs construyen sentidos de los límites, de lo posible y lo imposible, en cada ámbito escolar. Circuitos de *tránsito y evitación* (Birgin y Charovsky, 2013) constituyen lo común en las experiencias profesoras y articulan los sentidos del presente y las aspiraciones a futuro.

Las huellas de las reformas, la fuerza de las tradiciones pedagógicas y los ideales de excelencia académica

Como adelantamos en los capítulos anteriores, la EGP es una institución técnica histórica que resistió a su modo la reforma educativa de los noventa y las sucesivas readecuaciones hasta su unificación actual. La planta docente es producto de trayectorias personales en las que esta escuela se constituye en un

territorio buscado y en la sucesiva evitación de otras instituciones. Acorde con esta lógica, lxs docentes que conforman la planta institucional se caracterizan por una significativa concentración horaria y antigüedad. La elección de esta escuela se vincula, probablemente, con el orden que impera en la institución, producto de su historia ligada a un barrio próximo a una guarnición militar y a la preeminencia de una perspectiva disciplinaria que asegura, según sus profesorxs, mejores condiciones para la enseñanza.

[La otra escuela en la que trabaja] es por la misma calle pero al 5200, acá estamos al 1100, estamos hablando ya tierra adentro, yo ahí soy titular destino definitivo, pero estoy pidiendo movimiento docente porque no me hallo, yo no fui a la facultad para ser maltratado por el alumnado (EGP, Prof. de Matemática, ciclo superior).

Ellos espontáneamente se van poniendo de pie, y en mi caso, para valorizar el hecho de que se pongan de pie, espero que todos se pongan de pie para no desmerecer a aquel que lo hizo, y ellos mismos dicen “dale, dale, parate que ahí vino el profesor”. La figura de los docentes, al menos lo hacen conmigo, aunque tengo la idea de que con otros docentes también lo hacen. Se percibe la valoración del alumno hacia la figura del docente, no porque soy yo, sino porque soy docente (EGP, Prof. de Economía, ciclo superior).

Los circuitos escolares y barriales producto de las conformaciones sociales históricas ponen a esta institución en un lugar codiciado, al que lxs profesorxs llegan con cierta experiencia y en el que, al menos lxs entrevistadxs, optan por permanecer y acumular horas.

Mirada de mi secundaria, en la que no era obligatorio y uno asistía porque quería (...) y yo recién empezaba y me tocaron escuelas porque uno no elige dónde trabajar, y trabaja donde puede, y me tocaron escuelas de José C. Paz, allá al fondo de Vucetich, donde los chicos no buscaban contenidos (...) buscaban alimentos, contención (EGP, Prof. de Economía, ciclo superior).

Procedentes de instituciones terciarias o universitarias, lxs profesorxs entrevistadxs se formaron en la zona y sus experiencias laborales también se anclan en los territorios próximos, lo que evidencia la materialización biográfica de los procesos de fragmentación del sistema escolar. A su vez, como capas geológicas, lxs profesorxs de la institución expresan la amalgama de viejas y nuevas reformas de la escuela secundaria con su formación de base, que puede estar más o menos en consonancia con el espacio curricular del que participan y

al que contribuyen a dar forma en función de su tradición disciplinar, cuya coincidencia con el puesto actual puede ser de distinto grado.

En esta línea, el trabajo docente en esta escuela es percibido como un trabajo en condiciones de cierta estabilidad, sin exposición a sobresaltos significativos presentes en otras escuelas. En buena medida, esta situación encuentra su explicación en la mirada que tienen lxs profesorxs de sus estudiantes, a quienes definen como más responsables, comprometidos e interesados en el estudio.

El perfil de los chicos de la escuela técnica es otro, comparado con las secundarias tradicionales. (...) En el comportamiento y en el compromiso con los contenidos. Es cierto que en el bachillerato común muchos chicos van porque los obligan, y en la escuela técnica es más difícil que los obliguen (...) en el sentido que al chico si no le gusta la escuela técnica (...) se le hace muy difícil soportar el ritmo de una técnica (EGP, Prof. de Programación y Diseño y de Prácticas Profesionalizantes, ciclo superior).

Para lxs profesorxs, estos rasgos vinculados a la responsabilidad y al interés de lxs estudiantes no solo informan acerca del esfuerzo de la familia por apoyar las trayectorias de sus hijxs, sino también sobre la poca tolerancia institucional hacia los conflictos escolares y sobre la expulsión de toda persona o situación que lo genere (Gluz *et al.*, 2018b).

En este colegio, el grupo humano de los estudiantes son muy buenos. La calidad de trabajo y el compromiso que ponen los alumnos es muy bueno. Se nota que atrás de cada chico, cada estudiante, hay una historia, hay una familia, más allá de las dificultades presentes, y eso vos lo notás (EGP, Prof. de Historia, ciclo básico).

Te la hago sencilla, se le da mucha importancia a la disciplina, si hay un chico que le llamás la atención una vez, otra vez y sigue haciendo macanas, le sugieren que se pida el pase. No hay muchas vueltas en esa escuela, y eso está bueno (EGP, Prof. de Lenguajes Tecnológicos, 2017).

Otro factor que contribuye al sentimiento de estabilidad o tranquilidad que lxs docentes perciben respecto de su tarea en la escuela se relaciona con la centralidad asignada a la transmisión del contenido disciplinar, a la articulación del trabajo colectivo por departamento (acorde a la lógica disciplinar) y a la externalización de los problemas sociales y de aprendizaje del dispositivo de trabajo en las aulas.

Tenemos Departamento de Exactas, se llama, y ahí estamos todos los de Ciencias y también Matemática, así que también formamos un grupo de WhatsApp, todo tenemos relacionado, todo lo que hacemos, trabajamos con los profesores, con el mismo proyecto, la misma planificación. Eso está buenisimo, nos organizamos muy bien (...) no solo como en las Ciencias, como en Matemática. Una coordinadora excelente, así que ella nos coordina rebién a todos (EGP, Prof. de Físico-Química, ciclo básico).

La fuerza que adquiere el departamento como estructurador del trabajo docente se evidencia al analizar las decisiones tomadas por estos en torno a la programación de la enseñanza, ya que, como explicitan lxs entrevistadxs, el departamento de materias afines se constituye en la referencia para ella. El jefe de departamento es quien entrega un programa marco general a cada profesor. Dicho programa tiene, a su vez, al diseño curricular jurisdiccional como insumo principal. En palabras del director: *“Este es el proyecto de la escuela”*, y en palabras de un docente: *“Es como la Constitución Nacional”* (EGP, Prof. de Derecho del Trabajo). A partir de esa propuesta, cada docente hace mínimos *“ajustes”* en aspectos muy acotados, como, por ejemplo, *“variaciones en el corpus de textos a leer”* (Prof. de Prácticas del Lenguaje) o *“incluir algunos contenidos para vincular el programa con los talleres”* (Prof. de Físico-Química).

Una variación respecto de este modo de resolver la programación didáctica es la que plantean lxs docentes de las materias de los campos de la formación técnico-específica y de las prácticas profesionalizantes, al contemplar los perfiles docentes y las tecnologías disponibles en la escuela a la hora de decidir sobre la enseñanza. Esta situación conduce a un diálogo más fluido entre lxs profesorxs de las asignaturas y a un mayor reconocimiento de la definición de los contenidos de los programas, al relacionarlos con el mundo del trabajo extraescolar.

Nos manejamos a nivel departamento. Nos juntamos los profesores de Informática, hacemos una reunión de departamento y ahí debatimos para esos contenidos y para ese año cuál es la herramienta Informática que mejor se adapta (EGP, Prof. de Prácticas Profesionalizantes).

De acuerdo con los anteriores análisis, se reconoce la predominancia del enfoque técnico de programación (Tyler, 1978; Chadwick, 1992), por medio del cual lxs docentes *“aplican”* en el aula decisiones tomadas en otros ámbitos (el diseño curricular jurisdiccional más los ajustes realizados por los departamentos de materias afines). Aun así se visualizan diferencias entre lxs docentes que pertenecen a distintos campos formativos, y se destacan los acuerdos sobre

las decisiones de la programación entre aquellxs profesorxs de los campos de formación técnico-específica y prácticas profesionalizantes.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, lxs profesorxs de la EGP, en su mayoría, adoptan la evaluación a través de la modalidad de pruebas escritas y trabajos prácticos con alguna instancia de devolución:

Están las evaluaciones escritas, los trabajos prácticos y una calificación de trabajo áulico, vos te das cuenta en las hojas borradas y escritas los intentos, aquel que no te ha presentado ningún intento; es muy difícil que un alumno haga varios intentos para resolver una situación problemática, y si al final lo logró, que no te lo muestre (EGP, Prof. de Matemática Aplicada, ciclo superior).

Solo un docente hizo referencia al progreso del estudiante como enfoque de la calificación:

Para mí, la nota de una evaluación puntual no es determinante, siempre hay tiempo. Propongo nuevos trabajos prácticos, también propongo la auto-evaluación a partir de una guía que ellos aplican a los trabajos, todo es un proceso, el día a día es muy importante. Se tienen que entrenar en la “actitud técnica”, saber que si no les sale, no pasa nada (EGP, Prof. de Laboratorio de Hardware, ciclo superior).

Una experiencia a destacar en esta escuela es la evaluación de saberes, que predomina en materias del campo de la formación técnico-específica. En particular, esta evaluación se aplica en el tercero y en el sexto año, y obliga a lxs docentes de los talleres y los laboratorios a trabajar en un proyecto común que lxs estudiantes deben presentar para ser examinado ante un tribunal compuesto por profesorxs y representantes de la autoridad educativa provincial y, a veces, del campo laboral de la zona cercana a la escuela. Hemos ligado esta modalidad de evaluación al enfoque de la evaluación auténtica, que propone consignas ajustadas al ámbito laboral propio de la orientación informática y, además, posibilita que lxs profesorxs dialoguen entre sí (Anijovich *et al.*, 2005; Anijovich *et al.*, 2010). La evaluación de saberes constituye una experiencia significativa para lxs estudiantes y es valorada por las autoridades y lxs docentes de la escuela.

Se les entrega una bibliografía que está en la fotocopiadora, que ahí están inclusive los tiempos de desarrollo del proyecto, y bueno completan otras cuestiones de los integrantes del grupo (...) ellos eligen un docente tutor y aparte tienen que presentarle a cuatro docentes en forma periódica los avances del proyecto. Está por etapas, digamos, primero de qué se trata, después qué contenidos tienen, qué contenidos van a trabajar, qué lenguaje, cómo lo van a hacer (...) [Para

evaluar a los estudiantes] se arma un tribunal, hay un proyecto, presentan los proyectos, perdón, y hay una planilla tabulada que ya viene así de La Plata, ya está prearmada, donde se valoran, suponete, presentación, vocabulario (EGP, Prof. de Prácticas Profesionalizantes, ciclo superior).

Se les pide que hagan un ensayo, una muestra concreta de su proyecto, y después se pasa a una serie de preguntas, en el que uno constata cuál es el grado de profesionalismo que puede evidenciar el alumno, se le pregunta sobre los costos, cómo surgió el proyecto y distintas cosas que tienen que ver con lo técnico (EGP, Prof. de Matemática Aplicada, ciclo superior).

En cuanto a las dificultades de aprendizaje de lxs estudiantes, las formas de prestar atención a ellas varían entre lxs docentes. Para la mayoría, las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes no son un aspecto a considerar dentro de su tarea docente, aun cuando reconocen que hay variaciones entre tipos de alumnxs: “los que pueden seguir el ritmo” y los que “no son típicos estudiantes de la modalidad técnica y que requieren mucha dedicación”. En algún caso en particular, lxs docentes les sugieren a lxs alumnxs que presentan dificultades “reforzar el estudio de la materia con un profesor particular”. En otros casos, lxs profesorxs optan por proponer actividades particulares a ciertxs estudiantes (más allá de las diseñadas para el común de la clase). Las estrategias más frecuentes son el uso del pizarrón para resolver actividades grupales y el diseño de propuestas alternativas de trabajos prácticos cuando el/la estudiante tiene que recuperar nota o no pudo resolver trabajos específicos.

Si bien podemos observar que lxs profesorxs de la EGP utilizan diversas estrategias para el tratamiento de las dificultades de lxs estudiantes, todas ellas suponen una modalidad de gestión individual del profesor frente a las dificultades de avance de sus estudiantes. Esto coincide con la respuesta institucional, que ha sido de bajo impacto y por la vía de las tutorías o del acompañamiento en la preparación de mesas de exámenes, estrategias que se implementan fuera del aula.

La experiencia universitaria y militante para construir el “cambio”

Con menos experiencia en aulas de secundaria que lxs docentes de la EGP, en la EGU los desafíos frente a las propuestas que pretenden sortear la gramática establecida se vuelven doblemente desafiantes, ya que las experiencias militantes parecen jugarse más en términos de una mirada renovada sobre las desigualdades

educativas que respecto del manejo de estrategias potentes para trabajar sobre ellas en las clases.

Al igual que en la EGP, aquí también lxs docentes expresan haber elegido sumarse al proyecto, destacando el deseo de trabajar colectivamente en pos del cumplimiento de ciertos principios en torno a la justicia educativa. El sentido del trabajo profesional adquiere un marcado sesgo militante, que en algunos casos lxs lleva a traspasar territorios y a desplazarse a través de largas distancias para trabajar en un proyecto “*otro-distinto*”. Si bien, como reconocen lxs docentes, lo que perciben salarialmente en la EGU es superior a lo que percibirían en las escuelas provinciales, la diferencia monetaria se termina diluyendo al considerar el tipo de trabajo que aquí se les plantea. La diferenciación cualitativa que distingue el tipo de tarea requerida en la EGU se vincula a lo que plantea el proyecto institucional de pensar la escuela como un lugar de reconocimiento y de intervención sobre las desigualdades socioculturales de lxs estudiantes. Esta particularidad supone para lxs docentes una constante adaptación de las estrategias pedagógicas a las características particulares de cada curso, lo que se traduce en mayores demandas en relación con la planificación común, que se constituye en una tarea continua y reflexiva.

Sí, sí, es más, es un poco más (la remuneración recibida). Pero también tenés otro tipo de trabajo, por ahí en las escuelas de provincia más o menos tenés todo armado, todo planificado y lo vas usando año tras año, vas haciendo algunas modificaciones. Sin embargo, acá no sirve ese tipo de trabajo, vos año a año depende del curso que te toque y de las características del curso tenés que armar todo tu trabajo, muchas veces, desde cero. Entonces por ahí tenés una mayor remuneración de tus horas acá de clase pero tenés mayor trabajo en el hogar, entonces me parece que es equitativo en definitiva (EGU, Prof. de Matemática, ciclo básico).

Como han señalado investigaciones recientes realizadas en experiencias similares, trabajar en proyectos orientados a generar prácticas y metodologías didácticas para la inclusión educativa de jóvenes en contextos de vulnerabilidad implica para lxs docentes asumir una tarea de gran complejidad. No solo por la dosis de tiempo y esfuerzo que supone el desarrollo de “capacidades docentes vinculadas más con la creatividad, la improvisación planificada, el compromiso socioeducativo y el aprendizaje transdisciplinar” (Daza, 2017: 3), sino también porque supone preguntarse por la propia identidad y el trabajo docente, puesto que implica discutir aspectos centrales de la relación pedagógica, como lo son el conocimiento válido y el rol de lxs docentes en ese proceso (Misuraca *et al.*, 2017; Delgado *et al.*, 2017;

Szilak *et al.*, 2017). Ello se desprende también del análisis de las entrevistas de esta investigación, ya que las orientaciones y la nueva institucionalidad que se le imprime a la técnica interpela a lxs docentes para que repiensen cotidianamente sus prácticas en el aula. Esta exigencia, si bien puede resultar algo desgastante, no es percibida como un proceso de intensificación laboral ni es tampoco vivenciada como un padecimiento en soledad, ya que lxs docentes se reconocen como parte de un proyecto, de un colectivo en el que encuentran apoyo a su labor.

Es muy interpelador, a mí lo que me sucede es que todo el tiempo me está interpelando e invitando a pensar técnicas, metodologías, herramientas (...) es muy cansador, desgastante, hay que poner mucho cuerpo. Yo creo en este tipo de educación que tenemos que ponerle el cuerpo, si no, no lo haría, poner el cuerpo, la cabeza, todo (...) Eso te desgasta un montón, cuesta, hay que estar formándose permanentemente, pero es muy gratificante, estas cosas que hemos... hemos organizado ferias, hemos festejado el día del niño, hemos hecho bolsitas educativas, y todos esos momentos son momentos de síntesis de muchas cosas que van sucediendo, pero bueno, es un trabajo cotidiano que demanda un montón, y muchas veces no nos damos cuenta de todo lo que implica (EGU, Prof. de Práctica Profesional, ciclo superior).

Si bien la escucha y la reflexión pedagógica distinguen el trabajo de lxs docentes entrevistadxs, no todxs los profesorxs se sienten capaces de responder a la heterogeneidad de problemas que surgen cotidianamente en sus aulas. Aquellxs con mayor trayectoria y experiencia profesional asumen el desafío con confianza y herramientas para dotar de sentido a su trabajo, mientras que aquellxs con menos años en la docencia experimentan situaciones que lxs descolocan de su rol, por lo que en algunas situaciones se ven sobrepasadxs frente a las circunstancias que se presentan en el aula. Pero más allá de las formas diferenciales en que el trabajo pedagógico en este tipo de escuelas impacta en la subjetividad de lxs docentes, es posible advertir cierto consenso en torno a la idea de que enseñar contenidos es una tarea costosa y, en ocasiones, relegada frente a los esfuerzos del profesor por sostener el espacio del aula. En este escenario orientado a la construcción de un nuevo modelo escolar, definido por la inestabilidad y la ausencia de certezas, las tensiones y dificultades se vuelven frecuentes y recurrentes en el trabajo docente.

*Entrevistador/a: ¿Algún tipo de dificultad con los alumnos en el aula?
 Docente: Montón... digamos que todos los días tenés una dificultad nueva. Cada encuentro hay alguna dificultad distinta, sí, hay muchas. Para mí lo*

más difícil es lograr que... porque yo en el fondo soy muy, soy bastante abierta viste... a las cosas que pueden llegar a suceder, pero en el fondo tengo un “toquecito” de conservadora (...). Lo que a mí me gustaría y deseo mucho, y se me está haciendo muy difícil, es lograr que en el aula podamos hacer una clase (ríe) (...). Yo siempre les digo que a mí no me escuchen, bueno (ríe), pero que entre ustedes no puedan aceptar que tienen una opinión distinta que ya se están puteando, eso me parece que es un desafío bastante importante de lograr. Dificultades, sí, viste, a veces venís con unas ideas armadas y las tenés que desarmar, porque no enganchan, tenés que hacer magia, y a veces cuando por ahí no preparaste tanto la clase sale una clase espectacular. Creo que tiene que ver con muchas cosas (EGU, Prof. de Tecnología, ciclo básico).

Algunos relatos dan cuenta del abandono de tareas planificadas frente a las dificultades de lograr construir un clima considerado mínimo para poder dictar sus clases. La percepción del clima conflictivo o de “revuelo” que obstaculiza la dinámica de convivencia cotidiana en la escuela se relaciona tanto con problemáticas de lxs estudiantes, vinculadas a temas de consumo de drogas o de convivencia, como con aquello que lxs docentes denominan falta de límites y de comportamiento. Esta característica, sin embargo, lejos de ser atribuida a una suerte de carencia de lxs jóvenes, se entiende como correlato de las dificultades institucionales a la hora de establecer reglas capaces de sostener el trabajo pedagógico frente a estudiantes que viven en condiciones adversas y en territorios en los que la violencia aparece como recurso reconocido para la resolución de conflictos.

Prof.: De hecho, el ciclo superior viene como muy mal acostumbrado, porque el ciclo superior tiene de todas las partes (...) hay chicos de cuarto, de quinto, que vienen de primer año, y es cierto que hubo cosas quizás por esto de querer cuidar mucho, no sé cómo decirlo, ¿mañas?, como cuestiones de límites que no se han podido poner y que obviamente siguen. Quizás para mí va a ser mucho mejor esta nueva etapa que viene, donde ya podemos tener las cosas un poco más claras, un poco más de acuerdos en ciertas cuestiones... que pobres, los que ya están (ríe) en tercero, cuarto y quinto.

Entrevistador/ra: ¿Por ejemplo?

Prof.: Y, esto de salir. La costumbre de salir. A mí no me pasa en ninguna escuela que los pibes salgan sin permiso, sin nada, meterse en otra aula mientras otros docentes están dando clases, ¿no?, como que hubo ahí una dinámica en algún momento donde eso fue permitido o nadie dijo nada o qué sé yo. Y quedó, se instaló y pasa (ATD, Prof. de Ciencias Sociales, 2017).

Esta mirada acerca de la dinámica que adquiere la sociabilidad en el aula tiene consecuencias sobre las estrategias del trabajo pedagógico. En algunos casos, por ejemplo, explícitamente se evita alimentar el debate para que esta modalidad no genere conflictos entre lxs estudiantes, y se opta por reproducir modos tradicionales de trabajo para mantener la disciplina en el aula.

Prof.: También hay algo que me encantaría, que es que yo doy cuestiones de género... más taller. Poder trabajar más en modalidad taller y acá es muy difícil hacer eso. Funciona más la dinámica de la vieja escuela, si vos copiás, ahí pareciera que se hizo, se quedarán más tranquilos y todos copian, es como muy difícil.

Entrevistador/ra: ¿Y por qué taller no?

Prof.: Mucho lío, genera descontrol, no es posible, por ahí con actividades más clásicas, esto de leer un texto, una parte, completar cuadros, todo eso abona al orden de aula y a la dinámica de poder trabajar. Resulta mejor ese tipo de actividades, que si fuera debate, algún juego (ATD, Prof. de Ciencias Sociales, 2017).

En este contexto, lxs profesorxs se lamentan por la pérdida de algunas instancias de trabajo especialmente útiles para mejorar la transmisión. En efecto, el trabajo en parejas pedagógicas que se instrumentó al inicio del proyecto, pero que se discontinuó por falta de recursos, resulta valorado por algunxs de lxs entrevistadxs y evidencia los límites de la conformación de las plantas orgánico-funcionales establecidas en el común de las escuelas para atender el trabajo escolar. Lo que queda claro y diferencia a esta institución de la EGP es que para enseñar no basta con conocer la disciplina, sino que es necesario cierto conocimiento –teórico y práctico– acerca de los modos de transmisión de la enseñanza en función de las particularidades del estudiantado, y ello solo es posible en condiciones en que la reflexividad sobre la enseñanza distingue los procesos educativos, considerados dinámicos y en permanente ajuste en función del quehacer escolar.

De hecho, para la toma de decisiones en torno a la programación de la enseñanza, el equipo directivo ofrece diferentes orientaciones para realizar la planificación al concebirla como una hipótesis de trabajo dinámica, posible de modificarse a lo largo del ciclo lectivo según las características del grupo de estudiantes. En palabras de la directora de la EGU:

Propusimos a los profes: hagamos una hoja de ruta en la que por cada unidad didáctica que ustedes emprendan para hacer con los pibes estén explicitadas

en esa hojita: de qué se trata la unidad brevemente, un título, puede ser un título de fantasía, cosa de que los pibes piensen que vas a aprender algo más interesante de lo que ustedes están a punto de ofrecer y hacia dónde tienen que caminar, qué es lo que ustedes esperan que aprendan cuando terminen de transitar esa unidad y alguna idea de qué actividades hay y qué actividades son obligatorias y suponen una calificación.

Algunxs profesorxs destacan el valor de la tarea colectiva de la planificación de la enseñanza que sucede en ciertas materias del currículum:

Nosotros tenemos una planificación anual. Pero tenemos la suerte y la ventaja también de que sea flexible. Nosotros podemos modificar las planificaciones aggiornándonos a las necesidades de nuestros estudiantes. Entonces, no es una planificación estructurada ni inamovible, la podemos modificar dependiendo de cada una de las necesidades de los alumnos y de lo que a nosotros nos parezca que es necesario (EGP, Prof. de Matemática).

Asimismo, buena parte de lxs profesorxs valoran la elaboración de proyectos de trabajo compartidos que integran contenidos de distintas materias y que son promovidos por la dirección de la escuela con la presentación de proyectos interdisciplinarios:

Están haciendo una huerta en la escuela, un proyecto de huerta y relacionan contenidos matemáticos con el tema de la huerta. Y a su vez están haciendo un trabajo también interdisciplinario con otras áreas, y los chicos están enganchadísimos. Van a una escuela agropecuaria cercana, y van a talleres, a charlas, participan en eso. Y ahora actualmente los chicos están vendiendo sus plantines para recaudar fondos para proyectos posteriores relacionados a la huerta (Prof. de Matemática).

Así, en la EGU se reconoce una concepción de la planificación compatible con las posiciones prácticas o deliberativas (Stenhouse, 1997) que favorece el diálogo y el trabajo colegiado entre lxs docentes. Las revisiones y los ajustes sucesivos en torno a los imperativos del aula son rasgos típicos de este enfoque. Acorde con estas perspectivas, y en relación con las decisiones en torno a la evaluación de los aprendizajes, la mayoría de lxs profesorxs de la EGU mencionan como instrumentos de evaluación los parciales y los trabajos prácticos, los cuales, en muchas oportunidades, lxs estudiantes resuelven en modalidad grupal. Asimismo, lxs docentes otorgan un lugar central a las instancias de devolución, entendidas como oportunidades de aprendizaje:

Lo que hago es una resolución general; son generales porque a veces pasa que si a todos les fue mal en un problema, ahí yo tengo que evaluar si realmente yo formulé mal la pregunta y los chicos entendieron otra cosa, y después sí hago devoluciones puntuales, sobre todo a los que no recuperaron, porque les tengo que entregar este trabajo que es escrito y demás (Prof. de Ciencias Naturales).

A su vez, algunxs docentes de la escuela incorporan las perspectivas de la coevaluación y la autoevaluación (Perrenoud, 2008):

Yo armo criterios de evaluación que los comparto con los estudiantes. Justamente, el trabajo en grupo y el compromiso con el proyecto es súper importante. Además hay trabajos prácticos grupales y entregas de actividades específicas, pero lo central se juega en el grupo (Prof. de Prácticas Profesionalizantes).

Una modalidad particular de la EGU es la adopción de prácticas colegiadas de evaluación entre materias del campo de la formación general y de los espacios de acompañamiento, que permiten a lxs profesorxs del ciclo básico dirimir/definir/consensuar la acreditación de las materias de manera conjunta. Se destaca que la decisión de acreditación no es de un/una solo/a profesor/a, sino que se construye colectivamente teniendo en cuenta la trayectoria de cada alumnx:

La calificación es integral, digamos que uno hace un aporte de la calificación, de la visión de uno, y eso se conversa con el profesor del espacio de acompañamiento, y en eso los coordinadores también tienen un papel fundamental, porque son los que más están con los chicos y bueno... quienes pueden mediar en esta cuestión (Prof. de Prácticas del Lenguaje).

Yo evaluó la trayectoria del alumno en un tiempo determinado. Tomo evaluaciones escritas y entrega de actividades y/o trabajos prácticos. Mi calificación está basada en el avance del alumno; cómo se va apropiando de los contenidos (...) no importa el tiempo que tarda porque justamente se trata de eso, cada uno tiene tiempos diferentes (...) Me parece que la instancia de evaluación también es un aprendizaje (Prof. de Matemática).

Sin embargo, algunxs docentes plantean la tensión que les genera sostener prácticas de evaluación que atienden las trayectorias diversas, dada la condición de vulnerabilidad escolar de gran parte de la población que asiste a la escuela. En efecto, señalan que para atender las dificultades del estudiante deben realizar sucesivos ajustes tanto sobre la consigna de evaluación original como en las instancias de acreditación previstas para el conjunto de la clase:

Entrevistador/ra: ¿Y entonces, cómo explicás que esos estudiantes no entreguen sus trabajos aun después de haber sido reformulada la consigna y los plazos para su entrega? ¿Con esos dos estudiantes, qué pasó?

Prof.: Sí, distintas cosas. Por un lado, las ausencias reiteradas, que es imposible apropiarse de los contenidos. Hubo algunos casos de desinterés absoluto. Son casos así. Bueno, ausencias, por un lado, que eso se puede ir recuperando, lo que pasa es que la práctica es difícil porque es muy importante el estar. Y el estar con los compañeros, no el estar solo conmigo, entonces es complicado. Y casos que de ninguna forma lograron interesarse en la materia, no solo en Práctica Profesional, pero que fue muy difícil despertar alguna inquietud y que siguió así durante todo el año, que por más estrategias que nos demos, costó muchísimo. De hecho, la no participación en ninguno de los proyectos es contraproducente para el resto del grupo que se ajustó a las consignas (Prof. de Prácticas Profesionalizantes).

Si bien lxs docentes son conscientes de la necesidad de esos ajustes, no dejan de expresar cierta incomodidad o falta de preparación para abordar situaciones extraordinarias con estudiantes que no pueden adecuarse al ritmo de las clases comunes. En síntesis, una mayor satisfacción con el trabajo colectivo, con la dinámica reflexiva y los desafíos profesionales que ello conlleva coexiste con la sensación de mayores demandas laborales.

Cabe recordar, además, que esta individualización tiene otra instancia, y es el acompañamiento a las trayectorias diversas que, como señalamos en el tercer capítulo, aquella institución curricularizó en los llamados ATD (espacios de acompañamiento a las trayectorias diversas). Al respecto, cabe señalar que lxs docentes de estos espacios no son lxs mismxs que enseñan en las materias del campo de la formación general, pero se propone un diálogo entre ambos espacios. Esta situación posibilita la definición de estrategias de enseñanza específicas para cada estudiante y, además de la enseñanza de los contenidos propios de cada materia, promueve el desarrollo de capacidades para la construcción del oficio de alumnx.

Posiciones frente a la desigualdad. ¿Problemas de lxs estudiantes o responsabilidades de la institución?

Según Bourdieu y Saint Martin (1998), los esquemas de percepción, apreciación y acción que se adquieren por la práctica y se ponen en ejecución en estado

práctico funcionan como instrumentos de conocimiento y comunicación, y están fuertemente asociados a las condiciones sociales de la desigualdad. Estos esquemas de clasificación expresan divisiones sociales, aunque tienden a presentarse como diferencias naturales o como efectos puramente escolares. Desde esta perspectiva, el fracaso escolar es un fenómeno dependiente de sus contextos de producción.

En la EGP, la tradición de familias que han asistido a la escuela y la competencia por ingresar a dicho establecimiento educativo promueven cierta continuidad entre las reglas familiares y escolares. Las normas de la institución son producto del modelo históricamente establecido para la provincia en su conjunto, el cual es fuertemente disciplinario y regula ampliamente las conductas de lxs estudiantes. La valoración positiva que expresan lxs profesorxs sobre esta dimensión comportamental se vincula a que su dinámica parecería garantizar ciertas condiciones de orden en el aula que permiten desempeñar su tarea sin sobresaltos. De acuerdo con esta lógica, prima la idea de que la escuela es un espacio preservado de conflictos, que se asemeja más a la figura de un santuario aislado de las complejidades del mundo que a un ámbito problemático (Dubet y Martuccelli, 1998).

Desde la mirada de lxs docentes, lxs estudiantes son percibidxs como más responsables e interesados en el estudio que lxs de la escuela común. Algunos relatos dan cuenta de que, lejos de poder atribuir a esta población una suerte de innatismo, los atributos de la responsabilidad y el interés que detectan lxs profesorxs en lxs estudiantes develan tanto el esfuerzo de la familia por apoyar las trayectorias de sus hijxs como la poca tolerancia institucional a los desórdenes o problemas que se manifiestan en la escuela. Como muestra el siguiente relato, al estudiante que hace “macanas” se le sugiere que pida el pase.

Te la hago sencilla, se le da mucha importancia a la disciplina, si hay un chico que le llamás la atención una vez, otra vez y sigue haciendo macanas, le sugieren que se pida el pase, no hay muchas vueltas en esa escuela, y eso está bueno (EGP, Prof. de Lenguajes Tecnológicos, 2017).

Aunque aquí también ronda la idea entre lxs docentes de la necesidad de flexibilizar la práctica de enseñanza en función de las particularidades del grupo, la innovación apunta más a encontrar formas alternativas de transmitir el contenido que al cuestionamiento de aquellos dispositivos institucionales expulsivos.

Y la verdad el tiempo físico del aula no nos da como para ocuparnos puntualmente de que arranquen todos (...) dentro del promedio del trimestre está la

nota del trabajo en clase, y de acuerdo con la cantidad, por ejemplo, diez clases. Bueno será un punto por clase, y bueno de nota de clase te quedará esto, los papás están avisados, porque cuando se hizo reunión yo los llamé y les comenté: “Mirá, yo hago esto”, están todos avisados de la manera como yo trabajo para que no haya problemas después (EGP, Prof. de Matemática, 2017).

En la medida en que los marcos regulatorios y las culturas institucionales que caracterizan a cada institución operan también al nivel de la socialización profesional, generan asimismo preocupaciones y estilos de trabajo diferenciados. Mientras en la EGP lxs profesorxs se encuentran interpelados por las regulaciones tradicionales de la escolarización y por una mirada más centrada en los atributos de lxs estudiantes, en la EGU las trayectorias formativas y laborales heterogéneas de los docentes y la existencia de entornos regulatorios alternativos, como, por ejemplo, los mecanismos de trabajo colectivo, habilitan una significativa preocupación por la relación entre sus prácticas y las trayectorias estudiantiles. Estas divergencias no omiten la existencia de continuidades en lo que respecta al sentido de la escolarización de lxs jóvenes de ciertos sectores sociales y del significado de la tarea profesional, sobre todo frente a la insuficiencia de espacios de trabajo colectivos o en cuanto a la estructura del puesto docente, que va generando tensiones entre el nivel de las expectativas y el de las prácticas concretas.

En la EGP, el sentido de la tarea se nutre del prestigio de la institución, y ciertas certezas del mejor futuro de quienes transitan por ella se constituyen en el plafón sobre el cual se estructura el trabajo escolar.

La escuela técnica funciona diferente; como te decía antes, el chico que ingresa en la escuela técnica, en la mayoría de los casos, por no decirte el 80% de los casos, viene porque sus papás insisten o los condicionan, de alguna manera desde un buen lugar, a que cursen en la escuela técnica, porque van a salir con un título que les va a permitir ejercer laboralmente, con mayor facilidad que lo que se obtiene en otras escuelas (...) En esta escuela (...) los chicos quedan en lista de espera, los papás vienen a hacer cola desde muy temprano para poder inscribirlos con el riesgo de que no queden. Siempre se les dice que tengan la opción de otras escuelas. Nuestro gran problema es el edilicio, pero el nivel académico se sigue manteniendo, y eso está bueno porque creo que tiene que ver con la cantidad de población que uno va recibiendo, la cantidad de alumnos que se quieren inscribir (EGP, Prof. de Derecho del Trabajo, ciclo superior).

Como se desprende del relato, lxs profesorxs escuchan como “temas aparte” los padecimientos familiares de sus estudiantes, aunque reconocen también esa escucha como parte de las cuestiones que les competen. Los nuevos discursos se hibridizan con las viejas tradiciones, y si bien comienzan a ingresar a la escuela y a reconocerse como parte de las experiencias vitales, no son integrados a la reconfiguración de la tarea misma de enseñar, pero sí a lo que acontece en las aulas, lo que condiciona los tiempos para hacerlo. Sin embargo, esas condiciones de vida no aparecen ligadas a los problemas de permanencia, que, de modo silencioso, afectan las trayectorias de lxs estudiantes y constituyen el principal temor estudiantil (Gluz *et al.*, 2018b).

Tengo la suerte de trabajar con muy buenos grupos, en líneas generales, y me dedico 100% a mi materia. A veces sí, por ahí tengo que hacer, en algunos casos, una contención. Pero yo considero que eso va dentro del mismo planteo del rol docente. Una especie de contención emocional donde yo percibo algún problema (...) en ese sentido, prefiero avanzar un poquito menos en la materia y (...) escuchar, prestar un poco el oído (...). Porque hay otras realidades, me ha tocado trabajar, después de 12 años más o menos me pude ubicar en lugares cercanos, y uno busca calidad. Quizás en otras realidades de escuelas más alejadas, con muchos conflictos de violencia, la verdad que yo valoro mucho la actitud de las maestras, de los profesores, a mí me ha costado mucho. Tuve alguna experiencia así y es muy desgastante, entonces acá se trabaja bien, los chicos están atentos, hacen los cuestionarios, preguntan (EGP, Prof. de Historia, ciclo básico).

Las desigualdades las portan “otras” escuelas, en las que la cuestión social desborda los procesos de enseñanza y no se sabe cómo hacer para trabajar. Lxs estudiantes de esta escuela, al igual que sus profesorxs, se representan como “electores racionales” de un futuro mejor, y sus intereses y estilos personales marcan las condiciones para sostener la escolaridad. Cuando las desigualdades que marcan la vida de lxs jóvenes se hacen presentes en la escuela, estas se individualizan y se tratan en ámbitos externos al aula corriente, esto es, básicamente, a través de clases de apoyo electivas. A ello se suma la importancia de atenerse a las reglas institucionales como factor condicionante de la permanencia.

Estas estrategias son las que garantizan la continuidad entre las normas escolares, el trabajo docente y el oficio de estudiante, lo que alimenta la representación compartida entre lxs docentes de habitar un espacio de pacificación de los vínculos pedagógicos, algo que ignora, por cierto, la dinámica selectiva sobre la cual funciona. En la EGU, en cambio, la posibilidad que habilita el convenio de introducir transformaciones en la estructura del puesto de trabajo docente y

del régimen académico abre un nuevo horizonte para la construcción de otros sentidos que ponen como centro del diseño institucional las condiciones de desigualdad. Las reglas del trabajo colectivo sobre las trayectorias y los discursos que circulan a su alrededor posibilitan una mirada sobre las desigualdades que desafía las lógicas individualizantes y redefine —no sin tensiones— las actuaciones frente a las trayectorias.

Como quedó señalado en los capítulos anteriores, la EGU cuenta con instancias de trabajo pedagógico que reorganizan los grupos en función del avance sobre los contenidos, de manera de atender las diversas trayectorias estudiantiles. El hecho de que este espacio esté a cargo de dos profesorxs de espacios curriculares permite sumar la mirada de otrx docente, además del trabajo en grupos reducidos y del diseño de secuencias didácticas ajustadas al nivel de conocimiento de lxs estudiantes, cuestiones muy valoradas por lxs profesorxs. Sin embargo, y traccionando por lo conocido, aparece la sospecha del facilismo.

Para mí, los ATD es algo que está buenísimo, son horas de clase donde recuperar la materia o ves con otro profe un refuerzo de lo que ya viste, porque siempre otro lo da de manera distinta, vos el ATD lo tenés con todos, el tema es que hay personas dentro del ATD que tienen que acreditar, ATD tiene todo el mundo, el que aprobó como el que no aprobó, siempre tenés esa que tiene que acreditar, de otros años, pero a su vez tenés chicos que han aprobado, siempre están mezclados... yo digo que el día que se enteren que los ATD no tienen incidencia para los que aprobaron vamos al muere, porque estalla la escuela, yo les digo que refuerza la nota, si le va bien en el ATD se negocia la nota con el profesor, ayuda, pero en realidad para el que aprobó ya está... porque es una escuela de doble turno, entonces eso hace que se sostenga el doble turno con contenidos que hacen falta (EGU, Prof. de Ciencias Sociales, ATD).

También el recurso a la calificación colegiada de lxs estudiantes, que permite conversar colectivamente sobre la totalidad de las notas en las asignaturas, lo que visibiliza la trayectoria completa de lxs estudiantes, permite romper algunas prácticas tradicionales con importantes consecuencias sobre lxs alumnx, como la repitencia:³ *“Es un aprendizaje convencer a un docente de que no es el*

³ Recordemos que en esta escuela la calificación final del año no la definen lxs docentes de manera individual, sino que se decide conjuntamente con el/la estudiante en una reunión colegiada, en la que se reúnen todxs lxs profesorxs del año en cuestión. De este modo, la revisión y la decisión conjunta de las notas constituye un avance en cuanto a la mirada fragmentaria de las materias separadas, que puede llevar a la repitencia y a la recursada de las restantes ocho o nueve asignaturas ya aprobadas.

dueño de la calificación de los chicos, que la calificación es de los chicos y no de ellos, pero eso sí, con el tiempo se fue trabajando” (EGU, directora). No obstante, esta rearticulación de sentidos encuentra ciertas limitaciones en las perspectivas a futuro, en las que se reactualiza el sentido de los límites (Bourdieu y Saint Martin, 1998), que parecía diluirse al analizar la enseñanza.

Yo creo que apuntamos a que se lleven herramientas. Herramientas que no solamente tengan que ver con el área, a veces uno sale un poco de la materia. (...) Saber leer, por ejemplo, agarrar una nota periodística y poder leer todos aquellos aspectos matemáticos que pueda tener una nota y que sea una persona crítica, esa es la idea. Que nuestro aporte de la Matemática pueda generar también eso, aportar al uso de herramientas de la vida cotidiana, que no es solamente hacer ejercicios combinados y listo, que no le van a servir en su vida. Obviamente, le van a servir para estudios posteriores, tampoco les negamos esa posibilidad, pero me parece que, hoy por hoy, la importancia está en poder dar todas aquellas herramientas que le sirven al alumno para poder desempeñarse en lo cotidiano de la vida (EGU, Prof. de Matemática, ciclo básico).

En este escenario, las expectativas sobre el futuro de lxs estudiantes se construyen a partir de lo que lxs docentes reconocen como su realidad, lo que significa brindarles herramientas para desenvolverse en lo cotidiano y suspender las aspiraciones de avanzar hacia los estudios superiores.

El sentido del tiempo escolar y las trayectorias de lxs estudiantes

Uno de los atributos centrales de las escuelas técnicas es la cantidad de horas de cursada, que casi duplican las de los bachilleratos comunes. El sentido que adquiere este extenso tiempo escolar se articula con los proyectos de cada escuela y configura un analizador de las perspectivas diferenciales sobre las trayectorias de lxs estudiantes. De hecho, distintas investigaciones se han concentrado en la incidencia del factor tiempo en la configuración de la situación escolar (Scheerens, 2000; Cotton, 1995), y aunque muestran que una mayor cantidad de tiempo de cursado es una de las variables claves que a nivel de la escuela y del aula tienen probabilidad de producir buenos resultados, estos no son independientes de las condiciones de vida ni del tipo de trabajo pedagógico que desarrollan las instituciones (Cotton, 1995; OCDE, 2009).

La cantidad de tiempo que lxs estudiantes pasan en sus escuelas y el uso que hacen de las horas escolares adquieren características distintas para lxs profesorxs

de las dos escuelas estudiadas. En la EGP, lxs profesorxs dan por hecho que la mayor cantidad de horas que lxs alumnxs pasan en la escuela técnica incide de manera positiva en sus posibilidades de aprendizaje. El tiempo escolar aparece asociado a la mayor exigencia educativa que se supone distingue a las escuelas de la modalidad, y ello explicaría el sentimiento de pertenencia de lxs estudiantes.

Es cierto que en el bachillerato común muchos chicos van porque los obligan, y en la escuela técnica es más difícil que los obliguen. Digamos, en el sentido de que al chico si no le gusta la escuela técnica es muy raro, o se le hace muy difícil, soportar el ritmo de una escuela técnica. Tienen doble jornada casi toda la semana, un solo día tienen un solo turno. Y aparte se suman todos los espacios curriculares comunes y las actividades docentes, que tiene también un bachillerato común, todos los talleres y todos los trabajos prácticos de los talleres, que implican actividades prácticas, generalmente. Por lo que, más allá del área que sea, tienen que dedicarle mucho tiempo a esa actividad práctica (...) Entonces, si no hay de parte del alumno un poco de compromiso mayor es muy raro que soporten, digamos, el ritmo de una escuela técnica (EGP, profesor, 2017).

Pero la exigencia que supone la mayor cantidad de horas en la escuela opera también como un factor de selección entre lxs estudiantes. Solo los “meritorios” estarían en condiciones de transitar y sostener la experiencia escolar que la técnica tradicional supone. Este esfuerzo es destacado por lxs profesorxs, ya que sostienen que lxs estudiantes que asisten a la escuela proceden en su mayoría de sectores populares con mayor compromiso con la escolarización. Pero también posicionan esas condiciones de vida como un potente condicionante de las posibilidades de sostenerse en la escuela.

Pero en general sectores pobres, no marginales, porque no se aguantan la escuela técnica, tienen que traer las herramientas, los trabajos, tienen que estar doble turno acá, comer acá a veces, muchas veces entonces los sectores más empobrecidos son los minoritarios (EGP, vicedirector, 2016).

En efecto, en esta escuela se entienden las condiciones de vida como “necesarias”, pero la falta de elementos para intervenir sobre ellas acaba por naturalizar los pases a otras escuelas, y así se produce una significativa merma de la matrícula en el nivel superior. Por el contrario, en la EGU el tiempo escolar aparece asociado a la condición necesaria para generar espacios que contribuyan a la mejora de la vida de lxs estudiantes. Entre lxs profesorxs se percibe el tiempo que lxs jóvenes pasan en la escuela como la posibilidad de que estén incluidos en un espacio cuidado,

ligado a cierto “confort”, que mejora sus condiciones de vida. Mientras en la EGP es el estudiante quien debe adaptarse a los requisitos temporales que la institución técnica impone, en la EGU el tiempo escolar se presenta como la condición para lograr la efectividad del derecho a la educación. En tal sentido, el tiempo escolar aparece como un tiempo “flexible” que se adapta a las particularidades de lxs estudiantes, como se expresa en el proyecto que da sentido y define a la institución. De hecho, en el ciclo superior se ha decidido, a contracorriente de las escuelas técnicas provinciales, acortar la cantidad de horas, ya que muchxs de lxs jóvenes se inician en trabajos informales que aportan a la sobrevivencia familiar.

La preocupación por las trayectorias, en cambio, tiene menor presencia en lxs profesorxs de la EGP. Aunque en su mayoría estxs expresan la intención de sumar estrategias ligadas a principios políticos para acompañar las trayectorias a través de los proyectos de tutoría, su materialización aún no se ha logrado. La mayoría de las veces se consulta al preceptor sobre cuestiones vinculadas al ausentismo, y se recurre al equipo de orientación por situaciones particulares de lxs estudiantes, sin avanzar en la cotidianeidad del aula. En todos los casos no hay referencias a las condiciones institucionales de las trayectorias, sino a los problemas personales que pueden afectarlas. En este contexto, la preocupación por las trayectorias se deposita en el orden de lo individual, y las oportunidades de resolver las dificultades pedagógicas dependen del esfuerzo de lxs estudiantes, quienes dependen de las capacidades familiares cuando necesitan ayuda con el estudio y/o para solventar profesorxs particulares. Frente a la ausencia de mecanismos institucionales potentes que puedan revertir los riesgos de la exclusión escolar, quienes cuentan con recursos logran sostenerse, mientras que el resto queda en el camino, como se desprende de las percepciones de lxs docentes respecto de la merma en la cantidad de estudiantes en el trayecto del ciclo superior.

La verdad, lo que yo hago es explicarles una, otra vez. Se trata de darles ejercicios diferentes, o cito mucho a los papás porque acá los papás responden. Y eso está muy bueno, y les recomiendo que busquen apoyo porque por lo general nos pasa que los chicos que tienen estos problemas son chicos que deben Matemática de segundo, o sea, no tienen la base. Entonces yo busco que alguien les haga la base, de paso, para que se saquen las previas. Y con esa base arrancan, yo sé que arrancan. Y la verdad, el tiempo físico del aula no nos da como para ocuparnos puntualmente de que arranquen todos (EGU, Prof. de Matemática, 2017).

En suma, en las escuelas analizadas la preocupación por las trayectorias estudiantiles adquiere distinta relevancia. Mientras que en la EGU emerge como

una preocupación que configura el eje de las reflexiones institucionales y el centro de las definiciones del proyecto pedagógico, en la EGP la organización institucional solo habilita intervenciones puntuales frente a casos específicos, lo que relega el tema a una cuestión secundaria.

Las prácticas profesionalizantes: ¿para lxs “mejores” o para todxs?

Bajo distintos perfiles y condiciones laborales, las prácticas profesionalizantes, como espacio curricular característico de la escuela técnica, adquieren distintos sentidos que se vinculan con las representaciones de lxs profesorxs sobre el futuro de lxs estudiantes. En la escuela técnica, las prácticas profesionalizantes son un espacio curricular destinado a la articulación del mundo educativo con el mundo laboral, y se busca que se constituyan, simultáneamente, en un espacio de articulación entre los contenidos de las diversas áreas. Como se expresa en las regulaciones, la EGP organiza tres formatos de prácticas profesionalizantes. La primera es externa y se efectúa en empresas; la segunda también es externa y se realiza en instituciones públicas, como pueden ser las gubernamentales o las universitarias; la tercera es interna y se refiere a las prácticas realizadas dentro de la propia institución escolar, las cuales, en general, se ponen en marcha cuando no hay vacantes suficientes en las otras modalidades, aunque pueden obedecer también a proyectos institucionales propios.

Es interesante resaltar que si bien prima como concepción general la idea de que es deseable que todxs lxs estudiantes circulen por las empresas, al momento de priorizar dada la dificultad de conseguir vacantes para todxs aparecen algunas perspectivas meritocráticas, por las que “lxs mejores” deben ser lxs primeros en transitar por aquellas prácticas más valoradas.

Es pasar una entrevista laboral, con el tema de la presentación, de los horarios, desenvolverse y defender su postura frente a alguien que está seleccionando personas. Entonces, uno de los elementos que se tiene en cuenta es ese, y después la trayectoria que traen los estudiantes en función de los distintos años que han cursado la educación técnica en informática, en este caso (EGP, Prof. de Prácticas Profesionalizantes, 2017).

A estas jerarquizaciones se suman aquellas vinculadas al comportamiento –un criterio que se acentúa cuando se consiguen pocas vacantes–⁴ o a los límites que imponen las propias empresas, como la vestimenta o el uso de accesorios, que vuelven aún más selectiva la inserción. Esta situación se diluye cuando el que brinda el espacio es un organismo público, en el cual, según se relata, las exigencias de presentación desaparecen y queda en primer plano el carácter formativo por sobre las lógicas selectivas y expulsivas del mercado laboral.

Si bien en las prácticas internas se destacan aspectos vinculados al trabajo en la modalidad elegida, también parecen subrayarse aquellas dimensiones más superficiales del trabajo. Por ejemplo, el buen aspecto, la responsabilidad y la puntualidad son cualidades destacadas por los profesoras. Por el contrario, las prácticas externas son las que brindan un plus de saber.

Los chicos han trabajado inclusive hasta en la parte de las cámaras de monitoreo del municipio, que realmente también es tecnología de punta, tienen todas cámaras conectadas en forma inalámbrica a una central de monitoreo (EGP, Prof. de Prácticas Profesionalizantes, 2017).

Más allá de lo formativo de las prácticas internas, estas suelen considerarse la “no opción” para quienes no alcanzaron las vacantes o fueron rechazados.

Yo los cito acá, por eso, cada tres semanas, periódicamente, y hacemos una charla. Más allá de este trabajo que pueden estar desarrollando, también la idea es contenedora, porque puede pasar que fueron a una entrevista y les fue mal, se anotaron para un segundo trabajo y no los llaman a ellos, llaman a otro, y la parte anímica empieza a golpear, sobre todo en esa edad (EGP, Prof. de Prácticas Profesionalizantes, 2017).

Por último, y tal como adelantamos en el segundo capítulo, la certificación de las instituciones externas oficia como experiencia laboral, un hecho que rejerarquiza la práctica al tiempo que desjerarquiza a quienes no han podido insertarse en ellas.

En la EGU, en cambio, el espacio de las prácticas profesionalizantes se considera una asignatura en construcción, cuyo sentido está ligado al lugar que la escuela ocupa en la localidad.

Inclusión con calidad, calidad con inclusión, y pertinencia en el sentido de para qué estamos formando, y esto de poder pensar las prácticas profesionales

⁴ En el momento en que efectuamos las entrevistas, de los 28 estudiantes de sexto año, solo seis estaban haciendo las prácticas laborales fuera de la escuela.

no como una salida al mundo del trabajo asalariado, sino como desarrollo de lo local, trabajo en el barrio, trabajo autogestivo y asociativo, es eso, tiene que ver con pensar con las posibilidades y las realidades de los pibes que vienen acá, y esa es un poco la impronta de la escuela, y de garantizar el acceso a los derechos (EGU, Prof. de Prácticas Profesionalizantes, 2017).

Esta orientación propone una mirada diferente del mundo del trabajo. Por un lado, porque discute el mercado capitalista y sus reglas; por otro, porque se adecúa a las experiencias emergentes que combinan ensayos laborales diferentes, resultado de los procesos de exclusión social y laboral.

Este año, lo que empezamos a hacer es, en primer lugar, conocer experiencias vinculadas a la economía social específica, por ejemplo, visitamos la cooperativa xx, conocimos qué es esto de una cooperativa, qué significa la economía social y solidaria. Y una vez que conocimos eso empezamos a pensar juntos proyectos. Los primeros proyectos que salieron los trabajamos de manera conjunta con las tres orientaciones, entonces, por ejemplo, hicimos una feria de intercambio donde juntamos donaciones de ropa y las vendimos a dos pesos acá en la universidad, y ellos se pusieron en el rol de organizadores de ese espacio, entonces ahí empezar a practicar qué es eso de trabajar en equipo, cómo tomar las decisiones, qué implica pensar en el otro, pero, sobre todo, algo que intento trabajar desde la materia es que los proyectos que pensemos sean proyectos sociocomunitarios, que tengan que ver con el territorio del que somos parte (EGU, Prof. de Prácticas Profesionalizantes, 2017).

Así, a diferencia de la EGP, donde lxs profesorxs a cargo deciden dónde y cómo llevar a cabo las prácticas, en la EGU las decisiones se toman junto con lxs estudiantes a partir de discutir con ellxs las necesidades del barrio y el aporte que podrían generar desde sus especialidades. Sin embargo, hasta el momento, las experiencias se han circunscripto a prácticas solidarias, en las que la articulación con los saberes específicos quedó desdibujada.

Estas cosas que hemos organizado ferias, hemos festejado el día del niño, hemos hecho bolsitas educativas y todos estos momentos son momentos de síntesis de muchas cosas que van sucediendo, pero bueno, es un trabajo cotidiano que demanda un montón, y muchas veces no nos damos cuenta de todo lo que implica, todo lo que genera, el esfuerzo (EGU, Prof. de Prácticas Profesionalizantes, 2017).

Al igual que se evidencia con las condiciones de trabajo institucional, se observa que las prácticas profesionalizantes se moldean en consonancia con las perspectivas sobre la función social de la escuela respecto de su población. De algún modo, el desafío de construir otra economía y un modelo de trabajo

diferente coexiste con una perspectiva que ancla esos desarrollos en las fronteras barriales y deja como interrogante en qué medida el desarrollo local como horizonte restringido al propio barrio puede ser la expresión de lo que otras investigaciones señalan como las nuevas formas de estratificación. Es decir, aquellas que distinguen entre lxs jóvenes que operan en el espacio globalizado con libertad para desplazarse y constituirse como sujetos cosmopolitas y lxs que quedan anclados en un ámbito local (Tiramonti, 2004).

Miro para afuera y es un monstruo en el barrio, en términos de dimensiones, es una súper escuela, en un barrio donde nunca se hubiera pensado que iba a estar la posibilidad de tener semejante escuela, donde los chicos puedan acceder libremente, y eso le da un poco la impronta, en términos de una escuela que genera oportunidades, que incluye, que acompaña, que está muy metida en el barrio. Que trabaja muy vinculada a la universidad, muchos docentes de la universidad somos docentes de acá, pero se trabaja desde la inclusión, la calidad y el vínculo con el territorio. Inclusión con calidad, calidad con inclusión, y pertinencia en el sentido de para qué estamos formando, y esto de poder pensar las prácticas profesionales no como una salida al mundo del trabajo asalariado, sino como desarrollo de lo local, trabajo en el barrio, trabajo autogestivo y asociativo, es eso, tiene que ver con pensar con las posibilidades y las realidades de los pibes que vienen acá, y esa es un poco la impronta de la escuela, y de garantizar el acceso a los derechos (EGU, Prof. de Prácticas Profesionalizantes).

En definitiva, el discurso que da sentido y organiza las prácticas profesionalizantes en cada escuela informa acerca de una manera particular de pensar la vinculación entre la educación y el trabajo. El diseño, el contenido y el contexto de aplicación de cada práctica, sin duda, nos hablan de modelos distintos y posibles de incorporación de lxs jóvenes al mundo laboral. Mientras que en la EGU la institución se enrola en la construcción de un proyecto escolar y social más inclusivo, la EGP sostiene un ideario más meritocrático ligado a una importante pertenencia institucional. A su vez, la pretensión transformadora de la EGU la posiciona en una compleja y doble ruptura con el orden escolar y productivo. Ello la ubica en el marco de una tensión en cuanto a la inclusión a modelos sociales y escolares que ocupan posiciones subalternas en sus respectivos campos.

Capítulo 5

La experiencia estudiantil

Entre las políticas de inclusión y la igualdad meritocrática de oportunidades*

Las diferencias en los proyectos político-pedagógicos que distinguen a las escuelas bajo análisis y su materialización en la dimensión organizacional configuran soportes diferenciales para que lxs jóvenes puedan sostenerse en la escuela e inciden en los sentidos que estxs otorgan al tránsito escolar y a los criterios de justicia vigentes. En este marco, la noción de soportes (Martuccelli, 2007) resulta de utilidad para entender las experiencias estudiantiles en instituciones interpeladas por los mandatos de inclusión frente a la obligatoriedad escolar, demandas que las escuelas asumen diferencialmente en función de sus historias y de la posición adoptada en las luchas por la jerarquización y la excelencia escolar. En particular, este capítulo propone identificar los sentidos ambivalentes atribuidos a los soportes para estar en la escuela y la manera en que ellos expresan la crisis de los principios de justicia escolar. Esta preocupación adquiere centralidad en los actuales contextos de fragmentación educativa producto tanto del declive de los mecanismos de integración social como, más específicamente, de la desestabilización de los principios que fundaron el programa institucional de la escuela a partir de las transformaciones sociales recientes (Dubet, 2006). La

* Una primera versión de este capítulo fue publicada en la revista *Identidades*, nº 17, año 9, octubre de 2019, pp. 22-42.

multiplicación de los clivajes de las desigualdades contemporáneas ha puesto en discusión las perspectivas sociológicas que explicaban la unidad de las conductas desde los roles establecidos, asumiendo como foco el modo en que se coordinan las prácticas sociales mediante nuevas lógicas de “gerenciamiento” que demandan del individuo un trabajo sobre sí, cuando las instituciones han perdido la capacidad de socialización (ibídem).

En el campo escolar, estos cambios son interpretados como resultado de la crisis del programa institucional como tipo ideal de socialización, en el que la fabricación de los individuos modernos se concebía como el resultado de una dinámica a partir de la cual la socialización y la subjetivación se encadenan en un mismo proceso, aceptando las normas sin percibir las como una coacción exterior.

La transformación de los modos de inscripción social de los sujetos ha puesto en primer plano el análisis de la dimensión subjetiva de las desigualdades, sobre todo en aquellos contextos en los que la fragmentación se expresa no tanto en la expulsión de los individuos de las instituciones, sino en su incorporación desigual. Para Saraví (2015), esta situación ha dado lugar a una dinámica de exclusión recíproca por la que cada institución, al aglutinar públicos diversos y modelos de socialización diferenciales, repele los otros modelos institucionales, lo que genera una brecha insalvable entre circuitos de sociabilidad que se constituyen como autorreferenciales y sin puntos de encuentro. Por ello, en el proceso de adaptación de la escuela a su entorno y en los mecanismos de formación de las desigualdades es posible estudiar el tipo de actor que fabrica la escuela por medio de la socialización, es decir, el tipo de sujeto que allí se forma o se destruye, distanciándonos de los supuestos homogeneizantes acerca de la socialización escolar.

Si bien la dinámica que desestructura la fuerza del programa institucional de la escuela y su lógica homogeneizante de funcionamiento emerge con los procesos de masificación, en nuestro país se suma la mercantilización escolar producto de las políticas neoliberales que promovieron la intensificación de las estrategias de distinción social de las familias en pos de garantizarse el capital social y el valor de las titulaciones. Esta situación ha generado un proceso de diversificación continua en el que se multiplican los recorridos posibles, lo que genera una competencia que incorpora las desigualdades sociales en el sistema escolar y amplifica las luchas por el prestigio entre escuelas y entre estudiantes.

Frente a la convergencia de estas transformaciones, la escuela ya no puede ser pensada como un mero aparato de inculcación a través del cual los alum-

nxn incorporan las normas, ni tampoco como transmisora de una experiencia relevante y coherente a lo largo y a lo ancho de todo el sistema. El estudio de los roles, de los programas de estudio y de las estrategias pedagógicas resulta insuficiente para comprender la socialización escolar, la cual está atravesada por múltiples objetivos, a veces contradictorios. De allí la necesidad, como expresan Dubet y Martuccelli (1998), de pasar del análisis de las funciones del sistema al punto de vista de lxs alumnxn, quienes construyen su experiencia y fabrican relaciones, estrategias y significaciones, y en ese proceso se constituyen a sí mismxn. Es importante destacar que este interés no significa desconocer el carácter social de la experiencia, pues el trabajo que desarrollan los actores se ancla en el espacio de las relaciones sociales objetivas históricamente situadas. Lxs jóvenes, como actorxn, construyen su experiencia social, pero lo hacen a partir de lógicas de acción que no les pertenecen y que, como explican los autores recién mencionados, corresponden a las tres funciones esenciales del sistema escolar a través de las cuales se estructuran sistemas de significación que inciden en la construcción del sujeto: la lógica de la integración, la lógica estratégica y la lógica de la subjetivación.¹ Cuando los sujetos se definen por la lógica de la integración, se construye una identidad consistente vinculada a un orden estable, en el que las normas se vivencian como lo establecido y lo normal. Dado que la integración nunca se logra definitivamente, el actor se mueve permanentemente para lograrla. En cambio, cuando los sujetos se definen a partir de la lógica estratégica, establecen objetivos y medios para alcanzarla, que suelen estar movidos por intereses fluctuantes en espacios sociales que operan como mercados en los que tejen relaciones con competidores y aliados. Las normas ya no aparecen como imperativos morales, sino como reglas de juego. La lógica de la subjetivación, por el contrario, se constituye a partir de la capacidad de distanciamiento del sujeto con lo dado, y hace referencia al despliegue de su autonomía, adoptando puntos de vista no reductibles ni a la socialización ni a la lógica estratégica (Dubet, 2013). Esta manera particular de acercarse

¹ Desde esta perspectiva, el éxito del programa se explica en la medida en que este logró articular, por un largo período de tiempo, tres funciones esenciales a partir de las cuales todo sistema escolar no puede dejar de definirse. La primera es la socialización, que apunta a la formación de sujetos adaptados al orden social; la segunda es la distribución de las competencias que tienen cierta utilidad social, en la medida en que determinados empleos y/o posiciones sociales están reservados a los diplomas; la tercera es la función educativa, que supone un proceso de subjetivación y de desarrollo de la capacidad de crítica y de distanciamiento respecto de la estructura social y de la cultura disponible.

a la experiencia escolar permite visibilizar la singularización creciente de las trayectorias individuales, aun bajo condiciones estructuralmente semejantes.

Estas experiencias tienen una doble naturaleza: por una parte, son un trabajo de los individuos que construyen una identidad, un sentido, mientras que, por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos, sino que corresponden a los elementos del sistema escolar y, por lo tanto, les son impuestas. De allí que, en este capítulo, nos interese poner en relación las regulaciones del sistema educativo en general y de las escuelas en particular, con el propósito de comprender cómo lxs jóvenes son interpeladxs en el marco de las interacciones institucionales y los recursos que las instituciones ponen a disposición, pero reconociendo que la experiencia estudiantil no se acota meramente a la dimensión escolar, sino que también se debe considerar el conjunto de los condicionantes sociales que estructuran la experiencia juvenil —esto es, la precariedad de las viviendas, las características de los territorios y la naturaleza de los recursos, hasta el tipo de sociabilidad que adopta la vida familiar y barrial de lxs jóvenes de los grupos más vulnerables—, lo que da cuenta de los modos de articulación entre las condiciones objetivas, institucionales y biográficas. En el hiato formado entre la lógica de la integración social y la lógica estratégica que orienta las acciones de lxs estudiantes con una racionalidad más de tipo instrumental se forman a la vez la subjetivación —como dominio de esa experiencia— y la alienación escolar —que marcaría su desposesión—, la revelación de una vocación o, por el contrario, el sentimiento de vacío y de ausencia de sentido de los estudios. Su análisis requiere dar cuenta del trabajo del actor sobre sí y de los múltiples puntos sociales de apoyo sobre los cuales se construye, y que a lo largo de la historia se han ido invisibilizando frente al imperativo de la autonomía individual en las sociedades modernas (Martuccelli, 2007).

La ficción subjetiva y moral del individuo “soberano” como ideal ético contribuyó a ocultar los mecanismos simbólicos y materiales que sostienen a los individuos en el mundo social, negando su existencia y legitimando las jerarquías y las desigualdades. Esta situación ha conferido a los actores la ilusión de libertad. Como señala Martuccelli, este tipo de mecanismos o soportes se refieren a:

Ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a

las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social (2007: 63).

Desde esta perspectiva es posible identificar diferentes soportes desigualmente distribuidos que se distinguen por una legitimidad diferencial y se expresan de manera particular frente a las pruebas estructurales (escolares, laborales, relacionales, etcétera) que los sujetos deben atravesar en su trayectoria social. Por un lado están aquellos que se tornan invisibles a la percepción social y prevalecen entre los sectores privilegiados, como la posesión de mayor capital cultural y social. Por otro lado encontramos los soportes visibles presentes entre los sectores en condición de pobreza que son vivenciados y reconocidos socialmente como estigmatizantes, como las ayudas estatales o la caridad, que se presentan más como dependencias que como mecanismos de justicia social. En medio de estos, existen una serie de soportes “confesables”, caracterizados por “un reconocimiento de las carencias personales y una apertura controlada hacia los otros” (ibídem: 93).

En el campo escolar, la dimensión de la invisibilidad de estos puntos de apoyo se estructuró en torno a la lógica meritocrática, que justificó el éxito escolar como producto de los dones, talentos y esfuerzos y, transitivamente, como fundamento de la distribución justa de las posiciones sociales. Se ocultaron así los mecanismos a través de los cuales la escuela reproduce la desigual distribución del capital cultural entre las clases, adjudicando el fracaso escolar de los sectores populares a la falta de competencias. Sin embargo, esta dinámica se vio alterada por la Ley de Educación Nacional (LEN), que, al establecer como mandato la obligatoriedad del nivel secundario, abrió el debate acerca de los criterios establecidos de justicia escolar que invisibilizaban las desigualdades sociales. En este marco, se llevaron adelante las llamadas políticas de inclusión que impugnaron el carácter expulsivo del modo de transmisión escolar, lo que dejó al descubierto la ficción meritocrática, y se desplegaron una serie de soportes para atender las diversas trayectorias educativas. En el caso de la educación técnica, esta preocupación se articuló con las intervenciones destinadas a su jerarquización, de allí el interés por estudiar cómo en el marco de estas transformaciones y frente al imperativo de inclusión las instituciones configuran mecanismos diferenciales para atender las trayectorias de lxs jóvenes en la escuela técnica.

Las barreras y los soportes para estar en la escuela: condiciones de vida y escolarización

Dada la reciente expansión de la obligatoriedad de la secundaria, un aspecto común en buena parte de lxs estudiantes de ambas instituciones es que cuentan con pocos antecedentes familiares que hayan transitado por el nivel.² La acumulación de capital escolar familiar constituye un antecedente de relevancia en la transmisión de disposiciones que la escuela requiere para la integración social y académica (Bourdieu y Passeron, 1997, 2003). Sin embargo, la lógica que instaura la modernidad en vista de construir un sujeto crítico, autónomo y singular invisibiliza la incidencia de estas transmisiones sobre la trayectoria y atribuye la capacidad de integración escolar a las condiciones intelectuales de lxs jóvenes.

Mientras que en la EGP algunxs estudiantes señalan que sus padres no terminaron la escuela secundaria, otrxs cuentan con familiares que no solo han transitado por el nivel, sino que lo han hecho en esa misma escuela. La EGU, en cambio, se caracteriza por recibir estudiantes que casi en su totalidad son primera generación en el acceso a la escuela secundaria. Se trata de trayectorias que, como describen Núñez y Litichever, pueden caracterizarse como inaugurales en dos sentidos: “porque varios forman parte de la primera generación en sus familias en transitar la experiencia escolar en el nivel secundario, y también debido a que se crearon instituciones en lugares donde no existían, lo que amplía las posibilidades de acceso a este tipo de estudios” (2015: 23).

Esta diferencia parecería abrir una brecha entre ambos grupos en términos de la posibilidad de construir motivaciones respecto de la elección de la escuela y del sentido de permanecer allí. En la EGP, el rol que ocupan ciertas referencias de los entornos social y familiar (ya sea porque lxs han aconsejado y acompañado activamente en la elección de la escuela o porque han sido testigos de trayectorias exitosas de algún/una conocidx) se constituyen en potentes soportes simbólicos para construir sentidos sobre el estar en la escuela y, a su vez, en correas de transmisión de expectativas y disposiciones hacia la escuela. Esto se ve reforzado en aquellos casos en que la familia y lxs amigxs aparecen como apoyos constantes, como una fuente de aliento que lxs jóvenes viven

² Los grupos focales se organizaron de acuerdo con un trabajo realizado en pequeños grupos, a partir del cual lxs estudiantes debían graficar su trayectoria escolar señalando metafóricamente autopistas, desvíos y refugios, para luego armar una discusión común sobre ello.

como un refugio frente a las demandas y/o las hostilidades que perciben de la institución. Siguiendo a Martuccelli (2007), estos últimos se constituyen en soportes confesables, en amortiguadores de las exigencias sociales y en fuentes de autoestima. A esta situación se suma la expectativa de obtener el título, lo que simbólicamente opera aquí como puente seguro de acceso al mercado laboral formal, más precisamente al mundo de la empresa, y contribuye a sostener la elección de la modalidad y de esta institución en especial, sobre todo en los primeros años.

Estudiante 1: Sí, es como que el título de esta escuela depende de la especialidad que elijas, te va a ayudar más adelante. No es lo mismo ir con un analítico de secundaria común que ir con un título que te dan acá de que te recibiste de Electromecánico o de Informático, que vale mucho más.

Entrevistadora: ¿Todos consiguen trabajo cuando salen de esta escuela?

Estudiante 1: Mayormente sí.

Estudiante 2: Sí, normalmente acá si ya pasás de sexto año, o sea, si pasás te llevan a una empresa para que los conozcas, para que conozcas la empresa, y si querés quedarte ahí te quedás.

Estudiante 1: O como decía usted de que cuando tenés buenas notas o lo que sea te hacen hacer pasantías, y si ven que rendís bien ya la empresa viene y te llama. Terminás el colegio y viene y te llama la empresa y ya trabajás para la empresa. Y eso es más que nada a lo que se refieren con salir con un trabajo de acá. Porque te pueden venir las pasantías o lo que sea y por ejemplo viene Toyota, viene Ford a esta escuela a buscar personal (EGP, estudiantes del ciclo básico).

Esta idea, vinculada a la imagen sobre las prácticas profesionalizantes³ que lxs estudiantes desarrollarán en el segundo ciclo, se hace presente con mucha más fuerza en el ciclo básico y funciona como un soporte potente frente a las dificultades o sinsentidos que marca en ocasiones el presente en la escuela. Esta suerte del valor diferencial que lxs jóvenes otorgan a la EGP pone de relieve el conocimiento tácito del campo escolar que opera vía las redes de sociabilidad familiar. No obstante, y como apareció en algunos relatos, las vidas de lxs estudiantes no están exentas de necesidades materiales y afectivas, ni están liberadas

³ Las prácticas profesionalizantes son un espacio curricular destinado a la articulación del mundo educativo con el mundo laboral. Desde las regulaciones del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) se pretende que estas prácticas se constituyan en un espacio de articulación entre los contenidos de las diversas áreas. Se desarrollan en el ciclo superior de las escuelas de la provincia de Buenos Aires y pueden desarrollarse también en empresas, en organismos públicos o en la propia institución. La EGU organiza estas prácticas a lo largo de toda la trayectoria.

de situaciones de conflictos que ponen en jaque las trayectorias, debido a los requerimientos de tiempo y empuje que les restan energía para la resolución de las tareas escolares. Es el caso de las demandas laborales, de la atención a conflictos, de las irrupciones familiares o de la ausencia de apoyo de los padres.

Los problemas en mi casa no me ayudaron a estudiar. O sea, los problemas familiares. Yo creo que los problemas familiares, así tipo en el top. Porque ponele que tu vieja discute con tu viejo o algo, o te cagan a piñas en tu casa y no te venís muy motivado para estudiar (...) Yo creo que estoy mejor en casa ajena que en mi casa (EGP, estudiante del ciclo básico).

Yo me habré mudado más de cinco o seis veces, y también el poco apoyo de mi familia en la escuela (EGP, estudiante del ciclo básico).

El modo en que lxs jóvenes expresan cómo las condiciones de vida en los grupos más desposeídos afectan negativamente su tránsito por la escuela marca uno de los aspectos de la experiencia de la escuela acotada que describe Saraví (2015) para el caso de México, donde los tiempos escolares entran en competencia con otras demandas de la vida juvenil. Para el autor, el tiempo escolar está restringido a lo que ocurre en el edificio escolar, ya que muchos de lxs jóvenes no disponen de espacios donde realizar tareas o estudiar, no tienen la posibilidad de contar con apoyo de familiares o amigos en el estudio y suelen tener escaso margen de tiempo extra para dedicar. Paradójicamente, en la escuela técnica se trata de una carga horaria que prácticamente duplica la de otras modalidades, por lo que se vuelve altamente demandante y se constituye, en el caso de la EGP, en uno de los principales condicionantes para sostener la trayectoria cuando los soportes materiales resultan además insuficientes.

En la EGU, aunque el valor de la escuela secundaria también se asocia a la posibilidad de pasar “hacia otro lugar”, no se vislumbra con tanta claridad qué habría en ese otro lado. De hecho, como manifiestan lxs estudiantes, la escuela no aparece como el resultado de una elección, pues al ser la única secundaria de la zona, las motivaciones del ingreso quedan vinculadas a la cercanía y la accesibilidad. Es posible pensar que la ausencia de referencias valorativas respecto de la oferta escolar cercana ilustra, en buena parte, cómo la experiencia de lxs jóvenes que viven en territorios fuertemente segmentados se ve acotada a los límites del barrio y arrastra en su dinámica la posibilidad de acceder a otros universos de sentido capaces de tensionar aquellos sobre los que se asienta su situación desventajosa. Aparecen también como barreras en esta escuela ciertas representaciones construidas a partir de los temores y las amenazas que lxs

estudiantes visualizan como parte del destino social que les anticipa la vida en enclaves de pobreza estructural. En estos territorios, como consecuencia de los procesos de metropolización selectiva (Prevot Schapira, 2001, en Grinberg, 2011), lxs sujetos están expuestos cotidianamente a múltiples situaciones de vulnerabilidad y desprotección: “la vida”, “el crecimiento repentino”, “las drogas” y “tener hijos a esta edad te caga la vida, es una mierda” son algunas de las expresiones utilizadas por lxs estudiantes que hacen referencia a ello. Como explica Saraví, “en ciertos contextos, el espacio público representa el riesgo de ser sujeto de violencia o crimen, el ámbito de valores y normas alternativos u opuestos a los de la sociedad mayor, o un espacio de aislamiento y segregación” (2004: 36).

En efecto, la sociabilidad estudiantil en la EGU está fuertemente moldeada por las características de las interacciones y las relaciones que se construyen en el cruce de dos dinámicas. Por un lado, aquella que opera disgregando los lazos sociales como consecuencia de los procesos de reclusión en la vida privada frente a un afuera que se presenta peligroso. Por otro lado, la dinámica estigmatizante y segregativa del tipo “nosotrxs y ellxs” vinculada a las características del espacio público barrial, en este caso, habitado por una importante población de inmigrantes bolivianos. Esta suerte de introyección de la sociabilidad negativa barrial hacia la escuela se verifica no solo en la apropiación diferencial que hacen lxs estudiantes argentinxs y bolivianxs del espacio y de la palabra, sino también en las dinámicas del trabajo pedagógico en el aula cuando la cooperación no aparece como un horizonte de posibilidad en las interacciones entre lxs jóvenes de distinta nacionalidad. Como señalaba una estudiante del ciclo superior, el “trabajar en grupo” aparece como motivo para descalificar determinadas materias que asumen una dinámica de taller.

Para lxs estudiantes, solo algunas figuras de referencia escolar resultan relevantes, entre las que destaca, particularmente, la de lxs coordinadorxs, quienes ofician en las tareas de contención y cercanía. Otra figura destacada por su aporte para sostenerse en la escuela es la de aquellxs docentes que tienen una actitud positiva, “que ayudan”, con quienes lxs estudiantes logran construir un vínculo, “una amistad”. Como señalan lxs estudiantes entrevistadxs, este tipo de profesorxs “son buena onda, prestan atención, hacen una conexión con el alumno y no se concentran solo en poner actividades y explicar y listo”. Es interesante prestar atención aquí a la división que hacen respecto de otro tipo de docentes, que “te dan un testamento para hacer y se van a su escritorio”. Estas percepciones de lxs estudiantes desmitifican el carácter homogéneo del plantel

docente respecto del “compromiso colectivo” con el proyecto pedagógico, como atributo que el equipo directivo considera definitorio de esta institución.

Estudiante 1: Ejemplo, como lo tenemos bien temprano y tenemos fiaca, González,⁴ que para despertarnos empezamos cinco minutos hablando de fútbol o de alguna película que nos gustó o le recomendamos un libro, todo así, y después seguimos con la tarea.

Entrevistador: ¿Qué materia tiene González?

Estudiante 1: Sociales, y él tiene una conexión muy grande con nosotros.

Entrevistador: Pero además de la conexión, ¿ustedes sienten que aprenden?

Estudiante 1: Sí, me queda más en la cabeza todo lo que explica (...) lo dice de otra manera que te queda en la cabeza, lo dice de otra manera que los alumnos lo podemos entender, tiene un enlace muy grande.

Entrevistador: ¿Y los profes que no son así cómo son?

Estudiante 2: Lo contrario (...), no tienen vínculo, se concentran en la tarea (...) hay un cráter muy grande entre el alumno y el profesor (...) y que te dice vos tenés que copiar esto, esto y esto, y se va agrandando el cráter y tenemos muchas diferencias (...) y se genera un cráter que lleva al conflicto para aprobar la materia (EGU, estudiantes del ciclo básico).

Esta distinción entre profesoras que combinan un estilo de trabajo pedagógico de interrelación a las vidas e intereses juveniles sin descuidar la preocupación por el conocimiento y aquellos otros que, por diversos motivos, no logran convocar a los estudiantes a su materia constituye un rasgo común de ambas escuelas.

En relación con los espacios específicos que la institución diseña con el propósito de que constituyan un soporte de las trayectorias estudiantiles, ello no se traduce linealmente en las perspectivas de los jóvenes acerca de su potencial. El espacio de ATD de la EGU, por ejemplo, para algunos se reduce a la repetición de contenidos o pierde sentido debido a la falta de coordinación entre los docentes a cargo de ese espacio y de las materias a recuperar, mientras que otros, más a tono con la propuesta escolar, los valoran como soportes de apoyo a las asignaturas. Más allá de la diversidad de sentidos asignados a los dispositivos creados por la escuela para atender las trayectorias estudiantiles, los espacios de ATD, la no repetencia y los distintos roles de apoyo permiten a los jóvenes ir construyendo certezas. Así como el futuro está atravesado por un sentimiento de incertidumbre, contrariamente las trayectorias educativas se experimentan como lo seguro y carente de riesgo. Esta situación probablemente

⁴ Los nombres han sido modificados para cuidar el anonimato de los entrevistados.

denote el modo en que la institución teje lazos de confianza con estxs jóvenes y de autorreconocimiento como estudiantes legítimxs. Otros soportes materiales, como el comedor escolar que cubre desayuno, almuerzo y merienda, parecen haberse naturalizado y no constituyen un objeto de reflexión para lxs estudiantes.

La difícil experiencia de integrarse al secundario técnico

El pasaje a la escuela secundaria aparece para lxs jóvenes de estas escuelas como una experiencia difícil y hasta dolorosa que posiciona todo lo bueno en esa escuela primaria añorada y lo malo en una institución cuyas lógicas de funcionamiento resultan desapacibles a la vida juvenil. Más tiempo en la institución, profesorxs cuyo trato lxs incomoda o que no lxs ayudan a comprender la materia, dificultades en la sociabilidad, cantidad de asignaturas y la organización del horario escolar constituyen parte de las barreras comunes que lxs estudiantes de una y otra institución reconocen en su experiencia. Si bien estos elementos organizan parte de la experiencia estudiantil, los modelos institucionales marcan puntos de inflexión entre instituciones que sostienen la gramática estándar de la escolaridad y son reconocidas como “verdaderas escuelas” y como otro modelo valorado en su novedad, pero, a la vez, depreciado por la distancia con los patrones de ordenamiento escolar simbólicamente reconocidos.

En la EGP, la experiencia escolar se configura en el marco de un modelo pedagógico tradicional con una impronta disciplinaria vinculada a la historia fundacional de la escuela. El tipo de organización que distingue a esta institución es percibido por lxs estudiantes como rígido, estructurado y cerrado. La escuela aparece como el espacio de las reglamentaciones que hay que respetar. En efecto, esta cuestión se hace visible en toda una serie de prohibiciones respecto de ciertos comportamientos de lxs jóvenes o de maneras de estar en la escuela, y adquiere mayor relevancia en el ciclo básico, en el que con mayor énfasis se vela por el cumplimiento de las reglas que buscan normalizar los cuerpos estudiantiles. Por ejemplo, existe un conjunto de criterios definidos por el equipo directivo acerca de la vestimenta de lxs jóvenes; es el caso de la prohibición de usar gorras, remeras de fútbol y todo tipo de accesorios como aros, pulseras y collares. Se prohíbe también el cabello teñido y la barba entre los estudiantes. Si bien algunas de estas reglas son reconocidas por lxs jóvenes –por ejemplo, los accesorios no se deben utilizar para evitar accidentes con las máquinas en los talleres–, la mayoría son percibidas como decisiones arbitrarias e injustas que

dependen de lxs directivxs de turno. Aunque ciertas normas quedan enmarcadas en el acuerdo de convivencia de la escuela que se hace conocer a lxs estudiantes al comienzo del ciclo lectivo, muchas de ellas son desconocidas por lxs jóvenes. Por otra parte, el acuerdo de convivencia suele ser considerado como anticuado (por ejemplo, se habla de la prohibición de usar *walkman*), y su definición no ha contado históricamente con instancias de participación estudiantil, como relatan lxs jóvenes. Cabe señalar que en la escuela no existe un consejo de convivencia, aunque sí hay un centro de estudiantes que se encarga de ciertas acciones vinculadas al equipamiento institucional, pero cuyo funcionamiento no siempre es constante y activo. Al menos en el ciclo básico, las normas en esta escuela asumen un carácter fuertemente prescriptivo, sumado a la existencia de sanciones que actúan como importantes factores que regulan el comportamiento y las interacciones entre estudiantes y profesorxs.

Más allá de los cuestionamientos de lxs jóvenes respecto de cierta arbitrariedad y exceso en el uso de las normas, la disciplina, al mismo tiempo, está fuertemente asociada al prestigio social de la institución. En este sentido, la exigencia académica es percibida por lxs estudiantes como una de las cualidades que distinguen a la escuela de otros establecimientos de educación técnica. Esta cuestión tiene su correlato en la idea arraigada de lxs estudiantes “meritorixs”, es decir, aquellxs jóvenes que logran adaptarse al ritmo y a las normas más exigentes que la escuela técnica supone. El esfuerzo, la dedicación y el compromiso definen a este tipo de estudiantes y al sentido que estxs le otorgan a su experiencia escolar.

En este modelo institucional se parte de la idea de que la escuela selecciona a lxs más capaces y productivxs, lo que hace prevalecer la imagen dominante de una institución que permite la realización de las cualidades propias de los individuos en función de sus propios esfuerzos. Vale recordar que, como presentamos en los capítulos precedentes, quienes no aprovechan “la oportunidad” por no adaptarse a las condiciones que implica la escuela técnica son “invitadx”, por lxs directivxs y el equipo de orientación, a irse a otra escuela. Este tipo de prácticas, que a la luz de los debates actuales calificaríamos como excluyentes, operan en favor de la construcción de cierto orden institucional que, si bien tiende a universalizar el esfuerzo traduciendo la igualdad de oportunidades en responsabilidad individual, alimenta las percepciones de lxs estudiantes sobre la relevancia de los saberes adquiridos y la fe en la escuela como vía efectiva de acceso al mercado de trabajo.

La preeminencia de la lógica disciplinaria de la EGP se expresa también en el tipo de lazos pedagógicos que se establecen entre lxs estudiantes y lxs profesorxs, que tienden a definirse por la distancia y las jerarquías intergeneracionales. No obstante, y como anticipamos, lxs estudiantes identifican dos tipos de docentes, con quienes establecen vínculos diferenciados: aquellxs que se limitan a presentar su materia sin entablar conexiones significativas con lxs alumnxs, y quienes logran establecer vínculos más estrechos a partir del reconocimiento de los intereses de lxs jóvenes y de la puesta en práctica de estrategias didácticas que habilitan la construcción de lazos afectivos considerados facilitadores de la tarea pedagógica. Si bien los vínculos que se tejen entre profesorxs y estudiantes suelen verse mediados por la distancia que supone la lógica disciplinaria, en esta escuela los talleres aparecen como espacios propicios para la configuración de relaciones más amigables y afectivas. En buena medida, el interés de lxs estudiantes por los talleres se explica por esas relaciones que caracterizan aquello que consideran como un buen vínculo pedagógico, que es más bien de naturaleza igualitaria y supone el respeto mutuo. Al respecto, se observa que lxs alumnxs no cuestionan tanto la autoridad pedagógica, sino que más bien exigen ciertas consideraciones personales o actitudes de escucha de lxs profesorxs, quienes de hecho ocupan un lugar significativo en la motivación escolar. Pero la relevancia de los talleres en la vida estudiantil no solo se explica por la presencia de profesorxs “amistosxs” y “copadx”, sino también porque representan la clásica distinción entre trabajo manual e intelectual.

En la EGU, el proyecto escolar mismo pretende evitar ese costoso pasaje a partir de su inserción en el entramado de las llamadas políticas de inclusión. Ello se traduce en la concepción de la organización institucional como un lugar de reconocimiento explícito y de intervención de las desigualdades socioculturales de lxs estudiantes. Sin embargo, no genera un correlato unívoco en la representación que construyen lxs jóvenes sobre el lugar de la escuela y el sentido de pertenencia. Una primera cuestión relevante en torno a los sentidos de la inclusión es la dimensión más básica de este proceso, referida al acceso a la escuela. Si bien hay consenso entre lxs estudiantes acerca de que, formalmente, la escuela secundaria “es para todxs”, y hay una idea clara de que “ir a la escuela es una obligación para todxs”, las deficiencias estructurales de la oferta vinculadas a la limitación de vacantes en el barrio genera en lxs jóvenes cierta conciencia de que el derecho a la educación en ciertos territorios no está garantizado, sino que el acceso a la escuela constituye una suerte de privilegio que el azar brinda para unxs pocxs.

Entrevistador: ¿Ustedes creen que la escuela secundaria es para todo el mundo?

Estudiante 1: Sí.

Estudiante 2: Hay sorteo acá, entré de pedo (EGU, estudiantes, ciclo superior).

La percepción de que ir a la escuela es más un beneficio de lxs que han tenido suerte que un derecho que debe ser garantizado por el Estado para todxs lxs jóvenes se acompaña del imperativo moral hacia lxs propixs estudiantes de que deben comportarse como verdaderxs “merecedorxs” de esta prerrogativa y de sancionar a quienes no “valoran” su situación de privilegio extremando las medidas disciplinarias hasta la expulsión.

Estudiante 3: Acá hay gente que no valora estar en la escuela, que molestan.

Estudiante 2: Acá hay que poner expulsión.

Estudiante 1: ¡Eso! Hay chicos que quedaron afuera y hay otros mangas de tontos, disculpe la expresión (EGU, estudiantes, ciclo superior).

Pero, una vez dentro, el mandato fundacional explícitamente orientado a la creación de un proyecto político pedagógico bajo el lema oficial de la “inclusión con calidad” toma fuerza en las percepciones de lxs jóvenes de modo ambivalente. En el marco de los diversos dispositivos institucionales de acompañamiento a las trayectorias, aparece en lxs jóvenes una clara certeza de que no existen grandes riesgos de interrumpir su escolaridad. En este punto existe un amplio reconocimiento del lugar que ocupan algunos espacios y roles de apoyo para sostenerse en la escuela. Estos espacios atenúan significativamente el malestar que produce el tránsito entre niveles y construye una experiencia en la que el monto de angustia visible en la EGP no se expresa con la misma intensidad.

La secundaria como prueba: la experiencia estudiantil bajo el fuego cruzado de patrones disímiles de justicia escolar

Sin presuponer la existencia de una única juventud y reconociendo la presencia de distintos clivajes en la construcción de las identificaciones juveniles (Núñez y Litichever, 2015), un rasgo común en la mirada de lxs estudiantes de ambas escuelas sobre los obstáculos al estudio es aquello que ha sido ampliamente señalado por la literatura especializada respecto de la distancia entre las culturas juveniles y la escuela, lo que visibiliza en particular cómo el rechazo a las prácticas de lxs jóvenes anula la posibilidad de construir canales de comunicación y entendimiento más profundos entre lxs adultxs y lxs estudiantes (Chaves,

2010). Así, lxs jóvenes perciben como “barreras” o “desvíos” de la vida escolar todo un conjunto de actividades propias de la vida juvenil que un estudiante denominó como “distracciones extracurriculares”, entre las que menciona las juntadas, el amor, la tecnología, la play, el celular, la tele, Netflix, salir a bailar.

Al interior de cada institución, las barreras se particularizan y emergen los temas anteriormente mencionados, como la extensión de la jornada, profesorxs cuyo trato incomoda a lxs estudiantes o que no lxs ayudan a comprender las materias, dificultades en la sociabilidad, cantidad de asignaturas, organización del horario escolar. Si bien estos elementos organizan parte de la experiencia estudiantil común, los modelos institucionales marcan puntos de inflexión entre ambas escuelas. En el caso de la EGP, lxs estudiantes sienten que el proceso de integración requiere una dura adaptación en términos de tiempo y de cantidad de asignaturas, estructuradas en la clásica distinción entre teoría y práctica (asignaturas y talleres). Allí, si bien en los últimos años hubo cambios curriculares y del régimen académico, estos no tuvieron un impacto estructural sobre los modos de hacer que sostienen las viejas convenciones naturalizadas en la gramática de la escolaridad como patrones inmodificables.⁵

El cronosistema escolar que ordena el tiempo de y en la escuela determina la duración de las jornadas escolares y de la hora de clase, y regula los ritmos de aprendizaje y la “edad normal” para aprender (Escolano, 2000), constituida en un condicionante central de las trayectorias escolares. Desde las experiencias estudiantiles, la organización monocrónica del tiempo (Pereyra, 1992), a través de prácticas homogéneas para la atención simultánea del grupo, aparece como incuestionada y se articula con justificaciones meritocráticas: lxs que dejan la escuela o repiten es porque no aguantan la intensidad de cursada que requiere la modalidad o porque no se esfuerzan. Como señalan algunxs de lxs estudiantes del ciclo básico, es una cuestión de “mentalidad”, de “perseverancia” y “dedicación”, o, en los casos contrarios, porque se “tiran para atrás”.

La fuerza que asume esta perspectiva en la experiencia estudiantil se expresa con toda crudeza en el sostenido y profundo temor que circula en el primer ciclo respecto de la repitencia, concebida como una responsabilidad individual y explicada como una incapacidad de adaptación al ritmo exigente de la escuela técnica. Esta percepción se constituye en una amenaza latente que atormenta a lxs estudiantes en su día a día y compromete la posibilidad futura de inserción

⁵ Un punto de inflexión aparece en el espacio de evaluación de saberes, que se analizó en el capítulo 3.

laboral a través del título que, por su prestigio, la escuela garantizaría. Como quedó señalado, la vinculación entre la demanda de mayor tiempo y la recompensa de reaseguro en el mercado laboral estaría tiñendo de cierto valor utilitario la experiencia escolar y promoviendo una lógica estratégica como componente central de ella en esta institución.

Entrevistador/a: ¿Y los que repiten, repiten también trabados con alguna materia en particular?

Estudiante 1: Yo me llevé todas. Pero, o sea, no era una materia en particular, sino más que nada, como ya dije, una cuestión propia (...). Y yo creo que repetir, más que nada, me hizo bien y me hizo cambiar de pensamiento. Sigo siendo el mismo de antes, por así decirlo, porque yo jodía, molestaba, creo que habré llegado a tener veinte amonestaciones, porque jodía mucho.

Entrevistador/a: ¿Todos opinan eso, que quienes dejan es porque no se engancharon?

Estudiante 2: También, en realidad, vendría a ser más cosa de mentalidad. Porque vos solo te vas tirando para atrás, decís: “Desaprobé esta materia, me va a ir mal, no la voy a poder aprobar”, esto que el otro. Y uno piensa que no tiene el rendimiento posible, necesario para seguir en esta escuela.

Entrevistador/a: ¿Ustedes creen que el tema del rendimiento es un tema de mentalidad o de inteligencia? ¿Qué cosas sienten que afectan el rendimiento de ustedes, o de los familiares, o de los conocidos?

Estudiante 3: Yo creo que uno mismo. Por ejemplo, si yo me siento con él y no hago las cosas es porque yo no quiero hacer las cosas. Porque tranquilamente yo me puedo sentar con él y hacer las cosas, o dejarlo de lado un rato y enfocarme en entregar las cosas. Y si yo quiero, me engancho en el boludeo, por así decirlo, y no hago nada. Más que nada, es cuestión de uno mismo.

Entrevistador/a: ¿Y el resto?

Estudiante 4: Por la juntada, si él está boludeando, te va a incentivar a boludear a vos (EGP, estudiantes, ciclo básico).

Aquí, la propia experiencia tiende a reforzar la creencia moderna en el desarrollo de los talentos e instituye los resultados escolares en la única fuente legítima del éxito escolar (Dubet y Martuccelli, 1998). Prevalece así entre los estudiantes la idea de que la escuela permite la realización de las cualidades individuales en función de las capacidades personales, lo que diluye la pregunta respecto de la responsabilidad institucional frente al evidente desgranamiento entre el ciclo básico y el superior. En esta ausencia, la dinámica selectiva de la gramática

estándar se anuda a la invisibilización de los soportes sociales, económicos y culturales que les permiten a algunxs estudiantes continuar con sus estudios.

Esta lógica meritocrática es reconocida también cuando lxs jóvenes cuestionan a sus pares o incluso algunos momentos de su propia trayectoria, aduciendo que las dificultades se deben a las “malas juntas” y apelando a comportamientos individuales que explicarían el mal desempeño y hasta el abandono de la institución. Incluso, cuando critican la falta de organización y de compromiso de ciertos profesorxs, algunxs estudiantes retoman nuevamente la explicación sobre las razones de permanencia o no en la institución relacionada con la cuestión motivacional y vinculada directamente a la especialización técnica.

Estudiante 1: Bueno, como dijimos, más allá de (...) no tiene nada que ver con un tema de ser inteligente o no, eso.

Estudiante 2: Es irrelevante. Es más que nada estar dispuesto a saber que vas a tener una carga horaria.

Estudiante 1: A saber en lo que te estás metiendo.

Estudiante 3: A saber manejar el estrés. Hay días que pasás todo el día, más tiempo acá que en tu casa. Es muy pesado. Toda la semana es muy pesado. Saber cumplir con lo que ellos piden de vos. Digamos, las expectativas que tiene el colegio sobre vos, son muchas cosas. Si no sabés manejarlo a eso, por muy inteligente que seas...

Estudiante 4: Sí, es estresante porque realmente en una etapa del colegio te hacés la pregunta: “¿Qué hago?”, si sigo o si me cambio a un colegio común. Porque es mucho más fácil salir a las 12 del mediodía y estar todo el día en tu casa que entrar muchas veces, como entramos ahora, salimos de nuestra casa a las 11 de la mañana y volvemos a las 11 de la noche. Y a las 11 de la noche, nuestros papás nos esperan, pero ya se van a dormir. Como que no tenemos esa flexibilidad que tiene un colegio común, por ejemplo.

Estudiante 5: También hay que tener como una cierta especie de voluntad. Porque llegás a un momento que decís: “Bue, estoy acá y esto es terrible”. Muchos agarran y dicen: “Listo, no voy más”, y quedan en el camino. Y otros dicen: “Bueno, ya que estoy acá, termino y listo” (EGP, estudiante, ciclo superior).

Pero ese mismo orden meritocrático tiene su espacio de fuga y expresa sus ambivalencias en momentos claves de las trayectorias, particularmente en la elección de la especialidad y en las prácticas profesionalizantes. Allí, cuando los esfuerzos se evidencian insuficientes para hacerse merecedorxs de ciertas recompensas, los mecanismos meritocráticos se perciben como injustos –incluso para

quienes han logrado sostenerse en la escuela—, y la pretensión de otro modelo de igualdad se manifiesta como horizonte posible.

*Entrevistador/a: ¿Quiénes van a ese curso?, ¿los que están ahora en tercero?
¿Quiénes van al único curso de Electromecánica que está a la tarde?*

Estudiante 1: Es que ese es el tema. Por ejemplo, los que tienen más nota, por así decirlo, tienen más probabilidades de cambiarse de curso, cambiarse de taller.

Entrevistador/a: O sea que acá los mejores promedios tienen ventaja. ¿Cómo ven eso?

Estudiante 2: (...) y cuando iban a tomar la prueba se cambiaban a propósito para no hacerla.

Estudiante 1: Lo mismo de antes, tiene que ser igualitario. No tienen por qué dividir la capacidad de uno con la capacidad del otro. Por algo entramos a esta escuela, por algo seguimos pasando de año, porque tenemos la capacidad, si nos ponemos a estudiar, lo vamos a poder superar y tener un buen promedio (EGP, estudiantes, ciclo básico).

El trato diferencial es denunciado cuando la asignación a empresas o a municipios o su desarrollo en la propia escuela atentan contra el futuro imaginado. En esta línea, cuestionan que solo quienes tienen los mejores promedios puedan acceder a las pasantías efectuadas en las empresas, que son los lugares más requeridos, ya que se perciben como garantía laboral futura. Desde allí consideran que la meritocracia no es un principio justo, al menos en este caso, y retrucan las argumentaciones que convalidan la acumulación de privilegios. Sin embargo, la articulación entre la potencia de la gramática de la escolaridad y la fuerza de la imagen del individuo autosostenido en sus dones o por su fuerza de voluntad no da lugar a la demanda de lxs estudiantes de soportes escolares que fortalezcan las condiciones de su tránsito por la escuela.

En la EGU, en cambio, la gramática escolar es objeto de discusión explícita, y lxs estudiantes se integran a un mundo escolar en permanente debate. Esto se traduce en experiencias estudiantiles que, en el marco de los intentos de la escuela por desarticular patrones de valoración simbólica que han sostenido la invisibilidad de los soportes, son tensionadas y atravesadas por los contrasentidos e indefiniciones que surgen a partir de la aún frágil legitimidad del nuevo patrón normativo que no logra conformar un orden reconocible.

En esta escuela, una de las tensiones más fuertes se expresa en la ambivalencia entre la valoración de los soportes institucionales que ofrece la escuela y el reclamo de no anular las diferencias de mérito entre los individuos y los mecanismos que aseguren sanciones y recompensas. De modo controversial, los

espacios de ATD que señalamos al inicio, la no repitencia y la flexibilidad en los criterios de actuación frente a situaciones de conflicto y comportamiento con lxs estudiantes constituyen los soportes centrales que el modelo institucional plantea como condición para garantizar las trayectorias. No obstante, el nuevo orden escolar no siempre articula experiencias estudiantiles subjetivantes, y aunque contribuye a mejorar las trayectorias, coexiste con un sentimiento de asistir a una institución que si bien garantiza la distinción respecto de quienes no acceden al nivel, no resulta suficiente para poner en valor el esfuerzo que algunxs consideran que ponen en juego en su formación.

Así, la autoestima y la confianza que lxs estudiantes van construyendo a través de las diversas instancias y apoyos institucionales y pedagógicos que les permiten mitigar las incertidumbres que supone la vida estudiantil tiene su contracara cuando se refieren a la escuela como un espacio excesivamente permisivo, en el que es lo mismo estudiar a no hacerlo. De este modo, reaparece el imperativo moral de la autonomía individual como valor. Las posiciones divididas entre lxs docentes respecto de si las estrategias inclusivas de la escuela pueden o no generar “facilismo” y desmotivar el esfuerzo de lxs estudiantes por aprender (Gluz *et al.*, 2017) se replican también entre lxs jóvenes.

Estudiante 1: El solo hecho de que repitan, pero no quieren que repita nadie, pero es refeo, a veces yo mismo no hago nada, y paso de grado y el que se rompe el orto estudiando y viene a todas las clases, eso no está bien.

Entrevistador/a: Una cosa es la indisciplina y otra es que les vaya bien o mal en la materia.

Estudiante 2: Y, es un poco de todo.

Entrevistador/a: ¿Y por qué?

Estudiante 2: Mi hermano amenazó a un profesor con un cuchillo, es chiquitito, pero es el peor.

Estudiante 3: Una vez vino un pibe con una pistola, ¿qué hicieron?, lo suspendieron por un día. Viene gente que se droga, que se ha robado cosas.

Entrevistador/a: ¿Y piensan que esto es solo en esta escuela?

Estudiante 2: En todos los colegios.

Entrevistador/a: El hermano de ella se porta mal, hace quilombo, pero permanece en la escuela.

Estudiante 2: Yo odio eso, que lo expulsen o algo. El problema es que lo primero que hizo la escuela es que los chicos se sientan libres, hace que se sientan libres de hacer (EGU, estudiantes, ciclo superior).

En suma, la propuesta de la EGU muestra dos importantes novedades. Por un lado, recibe a poblaciones históricamente excluidas de la enseñanza secundaria; por otro lado, las recibe alterando el modelo escolar predominante y alentando la creación de una nueva institucionalidad cuestionadora de algunos de los atributos selectivos de la gramática de la escolaridad. Ahora bien, el modo en que los soportes se insertan en este específico entorno social y existencial, si bien sostiene a lxs estudiantes en la escuela, también se presenta, como lo expresa Martuccelli (2007), como una alteridad negativa al visibilizar los soportes y negar la capacidad de autosostenimiento que, vía la lógica meritocrática, estxs jóvenes reclaman. Asimismo, no todos los soportes son experimentados como parte necesaria del fortalecimiento de la transmisión de las llamadas herramientas de trabajo intelectual, necesarias para la integración académica en grupos sociales sin experiencias previas familiares en el mundo de la escuela secundaria y con capital cultural distante a aquel que pretende inculcar la escuela.

Capítulo 6

La técnica frente a las políticas educativas recientes

Avances, deudas y desafíos para la democratización del nivel secundario

En los últimos quince años, las escuelas secundarias técnicas transitaron por un proceso de reconstrucción como resultado de un conjunto de medidas destinadas a su fortalecimiento. Bajo un novedoso marco legal definido por la LETP, junto con la extensión de la obligatoriedad para todo el nivel secundario (LEN), se desplegaron una serie de políticas orientadas a la inclusión que se propusieron revisar la tradición selectiva del nivel secundario técnico. Este proceso supuso cambios significativos en la modalidad, algunos de los cuales fueron evidenciados en la presente investigación. Si bien al tratarse de un estudio de casos no es posible establecer generalizaciones, emergen del análisis nudos de sentido que pueden contribuir a dar inteligibilidad a las consecuencias sociales de las políticas recientes, así como también colaborar en la orientación de futuras políticas públicas. La preocupación por las desigualdades sociales, las cuales condicionan las trayectorias escolares de los jóvenes, motivó nuestra investigación, de cara a las particularidades de la modalidad técnica que desde los años noventa transita modificaciones vinculadas a la extensión de la obligatoriedad escolar. Se trata de preocupaciones que en el campo académico se ligan al interés por conocer cómo se articulan las condiciones de vida y las trayectorias educativas en el modelo de escolarización vigente que las limita. Si en la escuela secundaria los condicionamientos a las trayectorias se han debatido en torno a

la organización pedagógica, el currículum y la estructura del puesto de trabajo docente, en el caso de la escuela técnica se suman la revisión de la relación entre la teoría y la práctica en el trabajo pedagógico y la difícil articulación de los fines propedéuticos con aquellos ligados al mundo del trabajo, los cuales han sido puestos en debate en las últimas décadas.

A lo largo de su historia, la formación técnica ha seguido los avatares de los proyectos socioproductivos del país. Creció en etapas en las que los gobiernos impulsaron modelos de crecimiento económico endógeno y la industrialización, los cuales recrearon el sentido de la formación para el trabajo, y también siguió procesos más erráticos cuando esos horizontes fueron menos claros o estuvieron orientados a la desindustrialización. Pero también, como consecuencia de los procesos de descentralización de los años noventa, las orientaciones de la educación técnica se vincularon a las decisiones más o menos convergentes de las autoridades políticas, las cuales, a distintas escalas de gobierno, direccionaron el desarrollo de la modalidad, combinando tanto las decisiones del INET con proyectos específicos de otras áreas ministeriales o definidos por el Consejo Federal de Educación, como de las autoridades jurisdiccionales.

En el marco de un proyecto político-económico con voluntad de recuperar la industria nacional, el kirchnerismo inició un proceso de reconstrucción de la educación técnica que permitió avanzar en el fortalecimiento de la modalidad, no sin tensiones ni contradicciones. A partir de la preocupación política y pedagógica por las desigualdades se establecieron intervenciones orientadas a restablecer los márgenes de lo común para superar la importante diferenciación del sistema y garantizar la unidad nacional en el campo escolar. La LETP, la LEN y las normativas específicas para la modalidad técnica promovieron acciones concretas orientadas al fortalecimiento de la inversión pública para el sector, la mejora de las condiciones materiales de escolarización para todos los estudiantes y la renovación del equipamiento de la formación para el trabajo, en un intento por superar la diferenciación en términos de infraestructura y equipamiento entre las instituciones que atienden a públicos escolares desiguales. La apuesta, sin embargo, ha sido menos profunda respecto de los puestos de trabajo docente. En este aspecto, el objetivo de avanzar hacia la inserción por cargos no ha tenido un alcance significativo.

En relación con las transformaciones curriculares, las nuevas regulaciones nacionales establecieron una estructuración del currículum por campos formativos, en los cuales las prácticas profesionalizantes constituyen una novedad por su apuesta para superar la clásica división entre teoría y práctica que históricamente

ha distinguido a la modalidad. A través de los campos formativos se promueve la integración de saberes y la articulación directa con el mundo del trabajo. Tanto el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires como el plan de estudios aprobado por el Consejo Superior de la EGU asumen este desafío. Sin embargo, este proceso no ha logrado alterar sustantivamente dos rasgos típicos del currículum del nivel secundario: la elevada cantidad de materias de cursado en simultáneo que deben enfrentar lxs estudiantes del nivel y las altísimas cargas horarias que consignan los planes de estudio que regulan la actividad escolar en ambas escuelas. De este modo, entran en tensión los propósitos inclusivos y de fortalecimiento de la articulación de saberes con la alta clasificación curricular que afecta las trayectorias estudiantiles como consecuencia de la persistencia de las diversas demandas de saberes y de su acreditación.

Por otra parte, las orientaciones que brinda la LETP para la definición de los regímenes académicos habilita la flexibilización de la cursada de lxs estudiantes con el fin de atender las trayectorias educativas. Sin embargo, es de destacar que solo una de las escuelas, la de gestión universitaria, ha podido hacer suyo el principio de flexibilización, tal vez en el marco de las preocupaciones del convenio que da origen a la escuela, mientras que el régimen académico formulado por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires incluye, con menor profundidad, las recomendaciones de la citada ley.

Dos modos de hacer escuela técnica

El estudio de los casos seleccionados en nuestra investigación ha permitido dar cuenta de dos modelos institucionales observables, en los que se construyen formas diferenciales de “hacer escuela” que permean los imaginarios de quienes las habitan y condicionan su accionar en ellas. Distintos modos de “ser docente” y de “ser estudiante” se ponen en evidencia en estas culturas institucionales diversas y se traducen de manera particular en uno de los rasgos típicos de la modalidad, como es la relación educación-trabajo, pero también en las intenciones de promover la inclusión escolar, de acompañar las trayectorias estudiantiles y de generar un marco institucional adecuado para que dichos propósitos puedan ser sostenidos por el trabajo pedagógico de lxs docentes.

Por un lado, se encuentra aquel modelo que asume un estilo de trabajo pedagógico más tradicional en articulación con modelos productivos históricos (hoy con escasa capacidad de absorber nuevos trabajadores) y con una gramática

escolar estándar a partir de la cual las trayectorias constituyen un problema básicamente de lxs estudiantes y los apoyos operan por fuera del espacio de las aulas. Se trata, no obstante, de una institucionalidad fuertemente interpelada por las políticas de inclusión, pero cuyas condiciones organizacionales presentan escaso margen para avanzar en cambios más profundos capaces de fortalecer las trayectorias de lxs estudiantes. Por otro lado, se encuentra un modelo –aún emergente e implementado a muy baja escala– que propone alterar la organización escolar predominante a través de la articulación de instancias de reflexividad sobre las trayectorias estudiantiles, lo que posibilita la construcción de una mirada más integral sobre estas, a la vez que propone la articulación de este nuevo modelo institucional con ámbitos emergentes y contrahegemónicos del mundo productivo. Sin embargo, estos dos modelos institucionales de trabajo no se presentan en estados puros, sino que se van delineando traccionados tanto por la tradición como por la novedad, y se van conformando así procesos híbridos entre tradiciones y alternativas, entre lxs docentes, los departamentos y los equipos directivos.

Las diferencias identificadas entre los dos modelos se inscriben en el plan de estudios y en la formación propuesta en las áreas que históricamente dotan de identidad a la escuela técnica. Mientras la EGP prioriza la formación técnico-específica desde el inicio del ciclo básico, la EGU lo hace con mayor intensidad durante el segundo ciclo. Estas decisiones tienen su correlato en las experiencias de los actores. En efecto, en la EGP la apuesta de las familias y de lxs estudiantes es concurrir a una escuela técnica que ofrezca una salida laboral, mientras que en la EGU es más importante “estar dentro” de la escuela, más allá de la modalidad, cuya apuesta de cambio no se constituye en algo buscado o especialmente deseado por sus destinatarios.

Pero las mayores diferencias se expresan en los regímenes académicos y en las estrategias institucionales dispuestas para atender las trayectorias escolares. Por un lado, se destaca que en el modelo que propone transformar la gramática predominante a partir de recursos y regulaciones específicos, como en la EGU, se logran estructurar instancias curricularizadas de atención a las trayectorias escolares diversas. Estas prácticas, junto con los dispositivos en los que el análisis de las trayectorias constituye un objeto privilegiado de reflexividad sobre la praxis educativa, coinciden con una toma de posición docente que concibe el aprendizaje como una responsabilidad colectiva. En la EGP, por el contrario, la atención a las trayectorias tiene lugar en mecanismos individualizantes o que operan por fuera del aula, y lxs docentes asumen perspectivas más variadas.

Algunxs consideran que el fracaso escolar o las dificultades en las trayectorias son un asunto de los sujetos que no pueden seguir las exigencias propias de las escuelas de la modalidad técnica, las cuales demandan más tiempo escolar y un currículum más extenso; otrxs combinan dicha perspectiva con una mirada más situada en las condiciones de vida de las familias. La escucha de los problemas juveniles o familiares y las clases de apoyo dan cuenta de la interpelación de las políticas de inclusión al trabajo escolar, lo que amplía las miradas y las respuestas posibles. Sin embargo, la historia de la escuela, la falta de oportunidades para la articulación institucional y la falta de recursos adicionales que la posibiliten, su prestigio y la continuidad entre las motivaciones estudiantiles, familiares y escolares en un tipo de formación para el trabajo que garantice la inserción de los “selectos” en un mercado restringido resguardan aún la idea de que cualquier desvío de las normas constituye un problema ajeno a la institución.

Los marcos regulatorios del currículum y del régimen académico, así como los modelos institucionales diversos que caracterizan a cada escuela, operan al nivel de la socialización profesional, lo que genera preocupaciones y estilos de trabajo diferenciados. Estos modelos de socialización profesional identificados se materializan en reglas de trabajo pedagógico que distancian a las dos instituciones. Por un lado, la EGP, centrada en la transmisión de la disciplina y con un importante énfasis puesto en la identidad de la escuela técnica, pone el acento en un modelo de enseñanza en el que las desigualdades constituyen un problema marginal y externo a las regulaciones, pero que, de a poco, comienzan a ser parte del escenario de las escuelas. Por otro lado, la EGU, enmarcada en un nuevo proyecto político, expresa la emergencia de un modelo pedagógico en el que el trabajo en equipos y la atención colectiva de las desigualdades operan como una nueva regulación en la tarea de enseñar, que se suma a la proyección de la formación en un área de la economía de reciente desarrollo que, fundada en principios solidarios, cuestiona –en línea con la impugnación de la meritocracia escolar– cualquier pretensión selectiva. Esta posición político-pedagógica se asienta en condiciones laborales diferentes: horas para trabajo institucional que favorecen la construcción de espacios de reflexividad colectiva, roles de apoyo, mecanismos de selección docente que privilegian una tradición de trabajo con sectores desaventajados, así como una potente articulación con la universidad en la que se inscribe. Sin embargo, este modelo –presente en muy escasas escuelas y por fuera de las regulaciones corrientes del sistema escolar– está afectado por las condiciones lábiles que definen el programa específico en el que se enmarca.

Los escenarios institucionales hacen inteligibles también las decisiones didácticas que toman lxs docentes de los casos estudiados. En la EGP, estas decisiones están condicionadas por las modalidades de trabajo pedagógico que históricamente asumió la escuela técnica y que anteceden al mandato de la inclusión educativa, por lo cual encuentran mayores resistencias para acomodarse a la época. Aun así, hay apuestas interesantes en el trabajo de lxs profesorxs en el campo de la formación técnico-específica; en particular, destacamos la práctica de la “evaluación de saberes” analizada en el tercer capítulo, la cual imprime una dinámica y una significación valiosa a las tareas académicas para todos los actores de la comunidad. En la EGU, en cambio, la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes están determinadas por el proyecto político-pedagógico bajo el que nacen, expresado en el régimen académico y en la centralidad que allí tienen las trayectorias de lxs estudiantes. Se ensayan modos colectivos de programar la enseñanza a partir de “hojas de ruta” y se pone en valor la elaboración de proyectos de trabajo compartidos que integran contenidos y profesorxs de distintas materias en proyectos interdisciplinarios. Las revisiones y los ajustes sucesivos en torno a los imperativos del aula son rasgos típicos de este modo de concebir la tarea de enseñar. En la misma lógica del trabajo pedagógico, se destaca el diálogo entre lxs profesorxs a la hora de la acreditación de las materias: la “nota” final se construye colegiadamente, teniendo en cuenta la trayectoria de cada estudiante. Asimismo, esta modalidad, que está en plena construcción, junto con las características de vulnerabilidad escolar de una gran parte del alumnado, imprime mayores retos profesionales a lxs docentes. Por último, vale señalar que las transformaciones propuestas que han logrado configurar un modelo con mayor capacidad para integrar diferentes grupos sociales a la escuela secundaria han sido menos potentes en articular, al menos en su fase inicial, expectativas estudiantiles vinculadas al mundo del trabajo.

Las complejidades de la deconstrucción de los principios meritocráticos de la escuela

Las diferencias en las preocupaciones y en los sentidos que expresan lxs profesorxs en instituciones marcadas por regulaciones y culturas institucionales diferenciales en la modalidad técnica no pueden dejar de leerse en el marco de la fragmentación que caracteriza al sistema escolar. Como mostramos en el análisis, las desigualdades de lxs estudiantes no se distribuyen aleatoriamente en

la modalidad. En el marco de potentes procesos de segregación geográfica y de dificultades de las políticas públicas para abordarlos, la dinámica de la distinción social de las familias profundiza las brechas y el carácter fragmentado del escenario escolar. Las diferencias institucionales constituyen así un plafón desigual para las experiencias estudiantiles. Es indudable que las políticas desplegadas para materializar el derecho a la educación vienen avanzando en la discusión acerca de los condicionantes sociales e institucionales de las trayectorias y en la necesidad de cuestionar el modelo determinante de escuela secundaria y su carácter expulsivo. Sin embargo, y tal como adelantamos, la carga horaria y la cantidad de asignaturas constituye un factor invariante que es experimentado por lxs jóvenes como un obstáculo para sostenerse en la escuela. A ello se suma que el atributo propio de la modalidad técnica, que es la cantidad de horas de cursado, constituye una experiencia siempre tensionada con la vida juvenil y las dificultades de conciliar ambos universos.

Frente a estas tensiones instituciones que emergen de nuevas regulaciones, como en la EGU, se construyen novedosos soportes para que lxs estudiantes puedan sostenerse en la escuela: cuatrimestralizar asignaturas para mejorar su dominio, espacios diferenciados de trabajo con los contenidos para atender a las trayectorias diversas (recuperar o profundizar contenidos), postergar la repitencia del año escolar al segundo ciclo, entre otros. Sin embargo, las experiencias estudiantiles que surgen en dichas escuelas manifiestan la tensión emergente entre los modelos inclusivos y el problema de la hipervisibilidad de los soportes a las trayectorias escolares. Cuando la posibilidad de sostenerse es explícita, como se vio en la EGU, estos dispositivos tienen dificultades para construir el mismo sentido que caracteriza a otras clases sociales, que es el de atribuir el “éxito” de sus trayectorias al mérito propio, una situación que lleva a lxs estudiantes de este modelo a cuestionar el “facilismo” de los dispositivos institucionales de acompañamiento y a deslegitimar el valor de los veredictos escolares.

Por otro lado, en la EGP, el cuestionamiento a la ausencia de soportes institucionales y la demanda por otros/nuevos criterios de justicia escolar solo se hacen presentes cuando los mecanismos selectivos de distribución de recompensas ponen en jaque sus expectativas. Solo frente al temor y al peligro del “fracaso” es que emergen las demandas por la insuficiencia de los soportes institucionales. En definitiva, mientras en la EGP la lógica disciplinaria y meritocrática opera como un potente dispositivo de selección social que imprime, al mismo tiempo, un claro sentido a la trayectoria escolar de lxs jóvenes, en la EGU, en cambio, la revisión de la gramática escolar que amplía los márgenes de

pertenencia institucional de lxs “recién llegados” al nivel mantiene abierto el desafío simbólico de un orden escolar aún en construcción. Aquí la visibilidad de los soportes institucionales en juego corre el riesgo de vivenciarse como estigmatizante o de constituirse en una fuente de disvalor de sus capacidades o de su escolaridad.

De este análisis se desprende que las experiencias escolares expresan las tensiones relacionadas con sus modelos de organización institucional. En la EGP, la lógica estratégica es la racionalidad de acción privilegiada, mediante la cual lxs estudiantes se mueven a partir de una dinámica más competitiva y en función de los objetivos de futuro –la inserción en un mundo laboral acotado y selectivo, como son las empresas de la zona– y de los recursos vinculados a su posición social. Aquí la presencia de soportes simbólicos de las familias es central y opera como amortiguación de las demandas escolares asociadas a la lógica de la integración. La tensión siempre presente entre el objetivo de asumir el rol de estudiante “de técnica” que “aguanta” las demandas temporales y, a su vez, el de acumular capacidades para disputar posiciones para acceder al futuro laboral preciado se expresa como atributo central de la experiencia condensando sentidos contradictorios. Por un lado, la idea de injusticia se hace presente en el cuestionamiento de lxs estudiantes a la competencia que libra la escuela por la apropiación de los escasos lugares que operarían como puentes hacia el mercado de trabajo. Por otro lado, existe la noción de privilegio, en la que se ancla el sentido de su escolaridad al considerarse como parte de una minoría selecta que ha logrado con esfuerzo mantenerse en una escuela socialmente valorada. Se trata así de dinámicas ambivalentes y paradójicas que marcan las pujas presentes en el modelo de justicia meritocrático, entre cuestionar y sostener el esfuerzo individual como criterio de demarcación.

En la EGU, por su parte, la lógica de acción predominante que guía la experiencia escolar de lxs jóvenes se vincula a la lógica de integración, aunque vale destacar que esto denota algunas particularidades respecto de la definición de Dubet y Martuccelli (1998). Aunque se vislumbra que el deseo de estxs estudiantes “recién llegadxs” al nivel se asocia a la voluntad de asumir una identidad cultural y de interiorizar el orden escolar, las particularidades “inclusivas” del modelo pedagógico de esta institución aparecen como una fuente de disrupción de esas expectativas. El rol de estudiante y las expectativas institucionales sobre él se encuentran tensionadas entre la distancia del modelo escolar meritocrático y el modelo emergente, valorado por su afán de integrar, pero cuestionado por su valía aún en construcción, por lo que no se logran estabilizar criterios legítimos

de justicia escolar. Se diluye así el atributo propio de esta lógica de acción que promovería un proceso de confirmación identitaria por los demás a través de ritos de reconocimiento y de relaciones que la ratifican, así como la presencia de un orden estable y previsible (solo lo es respecto de su permanencia en la escuela). En ambos casos, la mirada sobre los condicionantes institucionales, si bien aparece, no logra instaurarse como causa central de las trayectorias educativas, por lo que se sostiene aún la autorresponsabilización, que expresa la inscripción subjetiva de la dominación (Martuccelli, 2007), cuya potencia es más marcada en instituciones en que la gramática de la escolaridad aparece aún incuestionada. Pero siguiendo la experiencia de lxs jóvenes en escuelas que cuestionan los dispositivos selectivos, los mecanismos de inclusión se crean en los márgenes y para los márgenes, sin lograr el reconocimiento simbólico que la perspectiva meritocrática ha consagrado como mecanismo legítimo de valoración de las trayectorias educativas.

El estudio confirma, una vez más, que los modos de apropiación de aquello que la escuela pone a disposición del estudiantado no son lineales. Allí donde se pretenden articular soportes para mantener y acompañar las trayectorias, surge en las experiencias estudiantiles la tensión entre los modelos inclusivos y el problema de la hipervisibilidad de los soportes (que por ello mismo se vuelven vergonzantes). No obstante, es indudable que la transformación de los modelos institucionales, a la vez que mejora las condiciones materiales para la escolarización, rompe con algunas dinámicas tendientes a mantener las brechas de desigualdad. Si, como muestran las investigaciones, la escolarización de lxs jóvenes de los sectores vulnerables acontece bajo condiciones de trabajo pedagógico desfavorables y con escasos soportes familiares para sostenerse en la escuela (económicos, culturales, etcétera), lo que va reduciendo la significancia y el lugar que ocupa la escuela en sus vidas, la experiencia analizada de la EGU estaría dando cuenta de una alternativa a esa lógica. Sin embargo, ese modelo de escuela no se encuentra exento de tensiones. Su mandato fundacional, explícitamente orientado a la creación de un proyecto político-pedagógico bajo el lema oficial de la “inclusión con calidad”, mantiene aún abierta la pregunta por la dimensión del aprendizaje y de las condiciones necesarias para garantizarlo, especialmente en lo atinente a la formación técnico-específica. En tal sentido, y más allá de los avances señalados, se está aún lejos de superar las brechas con instituciones que, como la EGP, se sitúan entre las privilegiadas. Aunque la ruptura que propone este modelo con los parámetros escolares y de

inserción laboral establecidos posiciona a esta escuela como inclusiva, lo hace en los márgenes respecto de los patrones dominantes.

Para terminar, quisiéramos destacar los límites que el modelo construido al amparo de políticas específicas, como la EGU, que no se han integrado a las regulaciones generales del sistema tiene respecto de su sustentabilidad en el tiempo. La alteración de la gramática estándar, tal como fue planteada, requiere recursos adicionales no previstos en las políticas recurrentes y que son retaceados cuando los acuerdos son menores, como se observa en las escuelas que son producto del convenio entre el Ministerio de Educación y las universidades nacionales, el cual se vio afectado por el cambio de gobierno a fines del año 2015. A modo de ejemplo, el desfinanciamiento de las horas institucionales de trabajo docente condicionó el accionar colectivo que se había logrado desarrollar en los inicios. Sin lugar a dudas, recursos económicos y orientaciones políticas democratizantes resultan condiciones de posibilidad para la construcción de una escuela en la que las trayectorias constituyan una responsabilidad pública y no un problema de los sujetos. Las dimensiones analizadas –currículum, régimen académico y estructura del puesto de trabajo docente– afectan el trabajo pedagógico y, por su intermediación, la experiencia estudiantil. Pero el cambio no es lineal. Los propósitos propedéuticos y de formación para el trabajo avanzan a través de la estructuración de campos formativos, pero sin abandonar la antigua lógica balcanizada de la sumatoria de agregados de unidades curriculares que no terminan de materializar ese cambio.

El desafío de democratizar efectivamente la escuela secundaria y de fortalecer la integralidad de la formación para el trabajo articulada con la continuidad de los estudios afronta grandes “costos”. Las apuestas por el trabajo colectivo permiten avanzar hacia perspectivas más integrales, tanto en vista de las trayectorias estudiantiles como de la organización del conocimiento. Experiencias como la evaluación de saberes dan muestras de cómo las políticas de inclusión permearon la modalidad y pueden hacerse extensivas a cualquier escuela, aunque corren con la desventaja de los límites para la articulación profesoral que impone el puesto de trabajo docente. Por ello, la construcción de un modelo de escuela con mayor capacidad para integrar a distintos grupos sociales, sea de la modalidad que sea, demanda recursos adicionales docentes y la creación de nuevos roles, como mostró el análisis de la EGU. Además, es necesario aún desestructurar la lógica meritocrática que vuelve estigmatizantes los nuevos puntos de apoyo, si de lo que se trata no es solo de su puesta en marcha, sino de dotar de legitimidad a las nuevas institucionalidades. En el caso de la formación

para el trabajo, es una demanda estudiantil y un vector de motivación. Ha sido necesario el Plan de Mejora Institucional (PMI) para actualizar la infraestructura y los recursos pedagógicos necesarios para que tenga lugar, pero su recorte durante los gobiernos de la restauración conservadora abrieron una nueva brecha en este punto. Por último, imbuir de reconocimiento a modalidades laborales emergentes requiere un trabajo en el campo cultural frente al que persisten muchas deudas. Lxs jóvenes priorizan las articulaciones convencionales con el mercado de trabajo, aun cuando se observan avances en el cuestionamiento de lo injusto de la selectividad que requiere ese modelo. Pero ello no conduce a una mayor valoración de las alternativas de la economía social y solidaria. Se trata de apuestas en ciernes que no adquieren todavía el estatus de alternativas legítimas y corren el riesgo de fragmentar las apuestas educativas hacia distintos sectores sociales.

Referencias bibliográficas

- Abrate, J. y Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba. Sentidos y estrategias de la transformación. Un análisis de mesonivel*. Córdoba: Universitas.
- Albornoz, M. (2010). “Historia de la educación técnico-profesional”. Buenos Aires: Educ.Ar, Ministerio de Educación.
- Amantea, A.; Armendariz, C. y Feced, L. (2018). “Respuestas desde el currículum a las nuevas pautas de escolaridad”. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional y en el X Congreso Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- Andrade Oliveira, D. (2006). “El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina”. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D., *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- Angulo Rasco, F. (1999). “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente”. En Pérez Gómez, A.; Barquin Ruiz, F. y Angulo Rasco, F. (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

- Anijovich, R.; Malbergier, M. y Sigal, C. (2005). “La evaluación alternativa, develando la complejidad”. En *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baena Cuadrado, M. (2000). “Pensamiento y acción en enseñanza de las ciencias”. En *Enseñanza de las ciencias*, vol. 18, nº 2.
- Baquero, R. *et al.* (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. En *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4). Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>.
- Barquín Ruiz, J. (1991). “La evolución del pensamiento pedagógico del profesor”. En *Revista de Educación*, nº 294.
- Becerra, M. (2017). Reestructuración salvaje en el Ministerio de Educación: el cajoneo de la LEN. Disponible en: <https://fuelapluma.com/2017/02/04/reestructuracion-salvaje-en-el-ministerio-de-educacion-el-cajoneo-de-la-len/>.
- Bernstein, B. (1994a). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- (1994b). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). “Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado”. En *Pedagogía y Saberes*, nº 39, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 33-48.
- Bourdieu, P. (1987). “Los tres estados del capital cultural”. En *Sociológica*, nº 5. México: UAM-Azcapotzalco, pp. 11-17.
- Bourdieu, P. y Gross, F. (1990). “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”. En *Revista de Educación*, Madrid, MEC, nº 292, pp. 417- 425.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). “Las categorías del juicio profesoral”. En *Propuesta Educativa*, nº 19. Buenos Aires, pp. 4-18.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1977). *La reproducción. Elementos para la teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Briascó, I. y Valdes, T. (2000). “La educación técnico-profesional en Iberoamérica”. En *Serie Educación Comparada*, cuaderno nº 8. Madrid: OEI.

- Camillioni, A. (1991). "Alternativas para el régimen académico". En *Revista Iglú*, n° 1.
- Carli, S. (2000). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social: crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castellani, A. (2019). "¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONG educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015-2018)". En *Observatorio de las Élités*. Buenos Aires: CITRA UMET-Conicet.
- Cepal-Unesco (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Chadwick, C. (1992). *Tecnología educacional para docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes". En Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Colectivo "Conversaciones necesarias" (2019). "El presente de la escuela del futuro". Disponible en: <https://conversacionesnecesarias.org/2017/09/19/el-presente-de-la-escuela-del-futuro/> (consultado el 14 de mayo).
- Coll, C. y Martin, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: Orelac-Unesco.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A Research Synthesis. 1995 Updated*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Danani, C.; Arias, A.; Chiara, M. y Gluz, N. (2018). "Instrumentos, estrategias, apoyo y oposición en la contra-reforma de política social. Argentina, 2002-2015". En *Revista Mercosur de Políticas Sociales*, vol. 2, pp. 132-150.
- Daza, D. (2017). "Pedagogía situada y proyectos de acción en la EST-Unsam". Ponencia presentada en el IV Seminario Red Estrado Argentina "La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI", del 29 de noviembre al 1° de diciembre.

- Delgado, P.; Argarañas, M. y Salas, J. (2017). “Escuela secundaria y políticas de inclusión. Efectos de los cambios en los regímenes académicos en el trabajo docente”. Ponencia presentada en el IV Seminario Red Estrado Argentina “La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI”, del 29 de noviembre al 1º de diciembre.
- DIE-GCBA (2010). “Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la ciudad de Buenos Aires”.
- (2009). “Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año del nivel medio de la ciudad de Buenos Aires”.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2011). *La transformación del nivel secundario (2006-2009)*. Buenos Aires: MEN.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2008). “La escuela media y la producción de la desigualdad”. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA, Flacso.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”. En Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Feeney, S. (2019). “El currículum, su rol principal en la permanencia, avance y egreso de los estudiantes en el nivel secundario”. En Ezcurra, A. (coord.),

- El derecho a la educación*. Publicación *online* de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 145-158.
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). “Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares”. En *Educação em Revista*, vol. 32, n° 2. Belo Horizonte, abril-junio, pp. 19-44. Disponible en: file:///Users/gustavocastano/Desktop/Regulaciones_nacionales_sobre_el_curriculum_argent.pdf.
- Feeney, S. y Machicado, G. (2017). “Principios que operan en la definición del currículum y su relación con la democratización de la escuela secundaria a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar”. Ponencia presentada en el XXI Congreso Alas, Montevideo, del 6 al 8 de diciembre.
- Feeney, S. y Gluz, N. (2017). “Revisitando los estudios sobre escuela secundaria: reflexiones a partir de un análisis comparado en escuelas técnicas”. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, del 6 al 8 de septiembre.
- Feldfeber, M. (2007). “La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la ‘agenda educativa’ en América Latina”. En *Revista Educação & Sociedade*, vol. 28, n° 99, Cedes-Unicamp.
- Feldfeber, M.; Puigrós, A.; Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). “La privatización educativa en Argentina”. Internacional de la Educación-CTERA.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). “Las políticas educativas en Argentina. Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’”. En *Educ. Soc.*, vol. 32, n° 115, pp. 339-356.
- Feldman, D. (2009). “La innovación escolar en el currículum”. En Romero, C. (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 63-78.
- (2005). “Currículum e inclusión educativa”. En Krichesky, M. (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas-Fundación SES, pp. 63-79.
- Feldman, D.; Palamidessi, M. y col. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes para la educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Finnegan, F. (2006). “Tendencias en la educación media técnica”. En *Boletín redEtis*, n° 6, septiembre, pp. 1-6.

- Frenkel, A. y Azzi, D. (2018). “Cambio y ajuste: la política exterior de Argentina y Brasil en un mundo en transición (2015-2017)”. En *Colombia Internacional*, nº 96, pp. 177-207.
- Gallart, M. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Montevideo: Cinterfor-OIT.
- (2004). “La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual”. En Gallart, M.; Miranda Oyarzún, M.; Peirano, C. y Sevilla, M., *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. París: IIPE-Unesco, pp. 33-149.
- (1996). “Escuela-empresa: un vínculo difícil y necesario”. En boletín *Educación y Trabajo*, año 7, nº 1. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP.
- Garcés, L. (2007). “La formación para el trabajo en el sistema educativo. Una mirada histórica”. En Garcés, L. (comp.), *¿De la escuela al trabajo?* Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Gil Cuadra, F. y Rico Romero, L. (2003). “Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas”. En *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 21, nº 1.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2015). “Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires”. Ponencia presentada en el III Seminario de la Red Estrado Argentina, UNLP, septiembre.
- Gluz, N.; Rodrigo, L. y Rodríguez Moyano, I. (2018a). “Trabajar en la escuela secundaria técnica: regulaciones, institucionalidades y sentidos sobre el oficio en el marco de la política de inclusión escolar”. En Actas del XII Seminario Internacional de la Red Estrado. Perú: del 3 al 5 de diciembre.
- (2018b). “Entre la visibilidad y el ocultamiento de los mecanismos de integración social: la experiencia estudiantil en escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Argentina.

- (2017). “Condiciones de trabajo docente, expectativas y prácticas: los sentidos del derecho a la educación en escuelas secundarias técnicas”. Ponencia presentada en el IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, del 30 de noviembre al 1º de diciembre.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grinberg, S. (2011). “Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana”. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, del 8 al 10 de agosto.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos y cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- INET (2017). “La educación técnica profesional en cifras, 2017”. Informe estadístico nacional, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ivanier, A.; Jaimovich, A.; Migliavacca, A.; Pasmanik, Y. y Saforcada, F. (2004). *¿Qué regulan los estatutos docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*. Cuaderno de Trabajo n° 46. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Jacinto, C. (comp.) (2019). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: IDES-TESEO.
- (2010). “Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general”. En Almandoz, M. *et al.*, *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- (coord.) (2004). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: redEtis (IIPE-IDES), MTCYT, MTEYSS, La Crujía.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2004). “Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina”. En *Boletín redEtis*, n° 7. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Unesco-Santillana.
- Jackson, Ph. (1999). *Prácticas de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaplan, C. (2010). “Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones”. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, nº 7.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- López Segrera, F. (2016). *América Latina. Crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha*. Buenos Aires: Ciccus-Clacso.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Malesta, A. (2005). “El surgimiento de la Universidad Obrera Nacional en la Argentina de fines de la década de 1940”. En *Revista Diálogos Pedagógicos*, año III, nº 6, pp. 22-23.
- Marcelo García, C. (1992). *La investigación sobre formación del profesorado, métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajo en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. España: Miño y Dávila.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Maturano, Y. (2014). “La investigación sobre educación técnico-profesional de nivel medio en Argentina y Brasil a partir de los 90. Primeras aproximaciones al estado del arte”. En *Revista HISTEDBR On-line*, nº 57, pp. 4-18, junio. Campinas.
- Meirieu, Ph. (2015). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- (2002). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meyer, J. (2006). “Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual”. En Benavot, A. y Braslavsky, C., *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.

- Miranda, A. (2017). “¿Las prácticas educativo-laborales deben ser obligatorias?”. Blog “Conversaciones necesarias”. Disponible en: https://conversaciones-necesarias.org/2017/11/07/las-practicas-educativo-laborales-deben-ser-obligatorias/#_ftn2.
- Misuraca, M.; Szilak, S. y Barrera, K. (2017). “Desafiar la exclusión escolar a partir de las formas pedagógico-organizativas. El caso de una escuela secundaria dependiente de UU.NN.”. En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, n° 28, junio, pp. 279-303. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Munby, H. et al. (2002). “Teacher’s knowledge and how it develops”. En Richardson, V. (ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington: AERA.
- Natanson, J. (2018). “Mauricio Macri en su ratonera. El fin de la utopía gradualista”. En *Revista Nueva Sociedad*, n° 276, julio-agosto.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Observatorios y Equipos de Investigación en Educación (UNIFE, FFYL-UBA, CCC, Aula Abierta, UNDAV, UNQUI y UNGS) (2018). “El presupuesto educativo entre 2016 y 2019. Degradación del financiamiento y debilitamiento de las políticas nacionales”. Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Informered.pdf> (consultado el 26 de junio de 2021).
- OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana.
- Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). “The development of curriculum thinking in Argentina”. En Pinar, W. (ed.), *Handbook of International Curriculum Research*. Nueva Jersey-Londres: Lawrence Erlbaum Publishers, pp. 109-122.
- Panigo, D.; Castillo, K. y Monzón, N. (2019). “La preferencia por la desigualdad y el ascenso de gobiernos de derecha en América Latina: una aproximación econométrica a la hipótesis de Dubet”. En *Cuadernos de Economía Crítica*, vol. 5, n° 10, pp. 71-98.
- Perazza, R. (coord.) et al. (2014). *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.
- Pereyra, M. (1992). “La construcción social del tiempo escolar”. En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 206. Madrid.

- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Poliak, N. (2009). “Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires”. En *Revista Espacios en Blanco*, nº 19, Serie Indagaciones. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- (2007). *¿Fragmentación educativa en el campo docente? Un estudio en la escuela media de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Buenos Aires: Flacso. Mimeo.
- Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.
- Ruiz, G. et al. (2009). “La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo”. En *Anuario de Investigaciones*, vol. XVI, Facultad de Psicología, UBA, Secretaría de Investigaciones, pp. 265-276.
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CTA.
- Saforcada, F. y Felman, F. (2010). *Formación y entrenamiento sindical para dirigentes, delegados y afiliados del sector docente: la regulación del trabajo de enseñar*. Primera edición. Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso.
- (2004). “Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural”. En *Revista de la Cepal*, nº 83, pp. 33-48.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. París: International Institute for Educational Planning.
- Secretaría de Evaluación (2017). “Escuelas técnicas. Características institucionales y desempeños”. En *Serie de documentos de investigación*, nº 1, Informe final, Ministerio de Educación.
- Sosa, M. (2016). “Educación técnica e inserción laboral en Argentina. Ventajas y limitaciones del título técnico”. En Jacinto, C. (coord.), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados*,

- alcances y tensiones*. Libros del IDES. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), pp. 25-39. Disponible en: file:///Users/gustavocastano/Desktop/Libro_IDES_FINAL_presentado2dic.pdf.
- Spillane, J. (1999). “External reforms initiative and teachers efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers zones of enactment”. En *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, n° 2.
- Stenhouse, L. (1997). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Svampa, M. (2017). *Del cambio de época al fin de ciclo*. Buenos Aires: Edhasa.
- (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Szilak, S.; Barrera, K. y Ghelfi, F. (2017). “Escuelas secundarias preuniversitarias: repensar el sentido, contenido y organización del trabajo docente”. Ponencia presentada en el IV Seminario de la Red Estrado Argentina “La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI”, del 29 de noviembre al 1° de diciembre.
- Tedesco, J. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones del Solar.
- (1977). “Educación e industrialización en Argentina”. Unesco-Cepal-PNUD, proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”. Buenos Aires: DEALC/1.
- Tenti Fanfani, E. (2009). “Notas sobre la construcción social del trabajo docente”. En Velaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (comps.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana, pp. 39-49.
- Tenti Fanfani, E.; Cervini Iturbe, R. y Corenstein, M. (1984). “La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos. Un estudio exploratorio”. En *Revista Pedagógica Educativa*, n° 2. México DF.
- Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Fundación Santillana: III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”.
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. y Toscano, A. (2013). “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”. En *Revista del IICE*, n° 33, pp. 27-46.

- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.
- Tyler, R. (1978). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Wilson, D. (1997). “Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina”. En *PREAL*, año 8, n° 1, Junio, Santiago de Chile.

Normativa

- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, año 2005.
- Ley de Educación Nacional N° 26.026, año 2006.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 250, 19 de diciembre de 2005.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 79, 28 de mayo de 2009.

Anexo I

Diseño curricular para la modalidad técnico-profesional de la provincia de Buenos Aires para la orientación en Informática Personal y Profesional (Resoluciones N° 88/09 y 3828/09)

Resolución N° 88/09. El ciclo básico de la educación secundaria técnica. Anexo 3

Primer año de educación secundaria técnica	
Formación general y formación científico-tecnológica	
Ciencias Naturales	4 módulos semanales
Ciencias Sociales	4 módulos semanales
Educación Artística	2 módulos semanales
Educación Física	2 módulos semanales
Inglés	2 módulos semanales
Matemática	4 módulos semanales
Prácticas del Lenguaje	4 módulos semanales
Construcción Ciudadana	2 módulos semanales
	Cantidad de módulos semanales: 24
Formación científico-tecnológica y formación técnico-específica	
Procedimientos Técnicos	72 horas reloj anual
Lenguajes Tecnológicos	72 horas reloj anual
Sistemas Tecnológicos	72 horas reloj anual
	Cantidad de módulos semanales: 6
Cantidad de módulos semanales de primer año de educación secundaria: 30	

Segundo año de educación secundaria técnica	
Formación general y formación científico-tecnológica	
Biología	2 módulos semanales
Construcción de Ciudadanía	2 módulos semanales
Educación Artística	2 módulos semanales
Educación Física	2 módulos semanales
Físico-Química	2 módulos semanales
Geografía	2 módulos semanales
Historia	2 módulos semanales
Inglés	2 módulos semanales
Matemática	4 módulos semanales
Prácticas del Lenguaje	4 módulos semanales
	Cantidad de módulos semanales: 24
Formación científico-tecnológica y formación técnico-específica	
Procedimientos Técnicos	144 horas reloj anual
Lenguajes Tecnológicos	72 horas reloj anual
Sistemas Tecnológicos	72 horas reloj anual
	Cantidad de módulos semanales: 8
Cantidad de módulos semanales de segundo año de educación secundaria: 32	

Tercer año de educación secundaria técnica	
Formación general y formación científico-tecnológica	
Biología	2 módulos semanales
Construcción de Ciudadanía	2 módulos semanales
Educación Artística	2 módulos semanales
Educación Física	2 módulos semanales
Físico-Química	2 módulos semanales
Geografía	2 módulos semanales
Historia	2 módulos semanales
Inglés	2 módulos semanales
Matemática	4 módulos semanales
Prácticas del Lenguaje	4 módulos semanales
	Cantidad de módulos semanales: 24

Tercer año de educación secundaria técnica	
Formación científico-tecnológica y formación técnico-específica	
Procedimientos Técnicos	144 horas reloj anual
Lenguajes Tecnológicos	72 horas reloj anual
Sistemas Tecnológicos	72 horas reloj anual
	Cantidad de módulos semanales: 8
Cantidad de módulos semanales de tercer año de educación secundaria: 32	

Resolución N° 3828/09. El diseño curricular de la educación secundaria. Modalidad técnico-profesional. Anexo 3. Tecnicatura en Informática Personal y Profesional

Cuarto año		Quinto año		Sexto año		Séptimo año	
Formación general	CHT	Formación general	CHT	Formación general	CHT	Prácticas profesionalizantes	CHT
Literatura	72	Literatura	72	Literatura	72	Prácticas profesionalizantes del sector informática	200
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72		
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72		
Salud y Adolescencia	72	Política y Ciudadanía	72	Filosofía	72		
Historia	72	Historia	72	Arte	72		
Geografía	72	Geografía	72				
Formación científico-tecnológica	CHT	Formación científico-tecnológica	CHT	Formación científico-tecnológica	CHT	Formación científico-tecnológica	CHT
Matemática Ciclo Superior	144	Análisis Matemático	144	Matemática Aplicada	72	Emprendimientos Productivos y Desarrollo Local	72
Física	108	Sistemas Digitales	108	Sistemas Digitales	108	Evaluación de Proyectos	72
Química	72	Teleinformática	144	Investigación Operativa	108	Modelos y Sistemas	72
Tecnologías Electrónicas	72			Seguridad Informática	108	Base de Datos	108
				Derechos del Trabajo	72		

Cuarto año		Quinto año		Sexto año		Séptimo año	
Formación técnico-específica	CHT	Formación técnico-específica	CHT	Formación técnico-específica	CHT	Formación técnico-específica	CHT
Laboratorio Programación	72	Laboratorio Programación	72	Laboratorio Programación	72	Proyecto, Diseño e Implementación de Sistemas Computacionales	144
Laboratorio de Hardware	144	Laboratorio de Hardware	144	Laboratorio de Hardware	144	Instalación, Mantenimiento y Reparación de Sistemas Computacionales	144
Laboratorio de Sistemas Operativos	144	Laboratorio de Sistemas Operativos	144	Laboratorio de Sistemas Operativos	144	Instalación, Mantenimiento y Reparación de Redes Informáticas	144
Laboratorio de Aplicaciones	72	Laboratorio de Aplicaciones	72	Laboratorio de Aplicaciones	72		
Total horas reloj semanales	35	Total horas reloj semanales	35	Total horas reloj semanales	35	Total horas reloj semanales sin PP	21

Anexo II

Plan de estudios de la Tecnicatura en Programación de la escuela secundaria técnica de la gestión universitaria (Expediente N° 827-876/14)

Primer ciclo

Campos de la formación	1° año	HR	2° año	HR	3° año	HR
Formación general	Prácticas del Lenguaje	144	Prácticas del Lenguaje	144	Prácticas del Lenguaje	144
	Ciencias Sociales	144	Ciencias Sociales	144	Ciencias Sociales	144
	Construcción de la Ciudadanía	72	Construcción de la Ciudadanía	72	Construcción de la Ciudadanía	72
	Lengua Extranjera	108	Lengua Extranjera	108	Lengua Extranjera	108
	Educación Física	108	Educación Física	108	Educación Física	108
	Educación Artística	108	Educación Artística	108	Educación Artística	108
Subtotal HRFG		684		684		684
Formación científico-tecnológica	Matemática	144	Matemática	144	Matemática	144
	Ciencias Naturales	144	Ciencias Naturales	144	Ciencias Naturales	144
Subtotal HRFCT		288		288		288
Prácticas profesionalizantes	Educación Tecnológica	72	Educación Tecnológica	72	Educación Tecnológica	144
Subtotal HRPP		72		72		144
Total anual		1044		1044		1116

Segundo ciclo

Campos de formación	4º año	HR	5º año	HR	6º año	HR	7º año	HR
Formación general	Prácticas del Lenguaje	72	Prácticas del Lenguaje	72	Prácticas del Lenguaje	72		
	Salud y Adolescencia	72	Política y Ciudadanía	72	Política y Ciudadanía	72		
	Historia	72	Historia	72	Economía	72		
	Geografía	72	Geografía	72	Educación Física	72		
	Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Artística	72		
	Educación Artística	72	Educación Artística	72				
Subtotal HRFc		432		432		360		-
Formación científico-tecnológica	Matemática Discreta	144	Análisis Matemático	144	Probabilidad y Estadística	72	Taller de Análisis y Evaluación de Proyectos	108
	Sistemas Digitales	72	Física	72	Organizaciones y Sistemas	72	Emprendedorismo y Negocios para Emprendedores	108
	Laboratorio de Aplicaciones	72			Microcontroladores	108	Ética y Derecho	72
Subtotal HRFCT		288		216		252	Taller de Orientación Vocacional	36
Formación técnico-específica	Introducción a la Programación	216	Algoritmos y Estructura de Datos	144	Estrategias de Persistencia	144	Desarrollo de Software	216
	Laboratorio de Redes de Computadoras	108	Programación Orientada a Objetos	144	Interfaces Gráficas y Desarrollo de Aplicaciones Web	144	Técnicas Avanzadas en Programación	216
	Laboratorio de Sistemas Operativos	108	Bases de Datos	144	Ingeniería de Software	144	Laboratorio de Programación Concurrente	144
	Laboratorio de Hardware	108	Introducción al Testing	72	Testing de Aplicaciones y Seguridad Informática	144	Laboratorio de Testing y Seguridad en la Información	144
	Inglés Técnico I	72	Inglés Técnico	72	Inglés Técnico	72		
	Subtotal HRFTE		612		576		648	
Prácticas profesionalizantes	Taller Profesional I	72	Taller Profesional II	72	Taller Profesional III	72	Prácticas Profesionalizantes	216
Total anual		1404		1296		1332		1260

La **Colección Educación** de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

Hace 15 años, la Argentina inició un proceso de reconstrucción de la escuela secundaria técnica. A partir de las leyes de Educación Técnico Profesional (2005) y de Educación Nacional (2006), se desplegaron políticas orientadas a la inclusión que se propusieron revisar tanto las condiciones de escolarización de los grupos sociales más vulnerables, como la selectividad aún presente en el modelo de escuela secundaria. Sin embargo, este proceso se vio alterado por la desarticulación y la desjerarquización de aquellas políticas durante la restauración conservadora (2015-2019).

Esta investigación se propuso conocer las dinámicas que configuran las desigualdades sociales y educativas en la escuela técnica y los modos en que las políticas públicas intentan intervenir sobre ellas. El enfoque adoptado asume tanto una posición político-pedagógica, vinculada a la preocupación por las desigualdades que condicionan las trayectorias escolares, como académica, ligada al interés por comprender de qué manera se articulan esas desigualdades con las políticas públicas y la organización del trabajo pedagógico como condición para su transformación.

Colección Educación

Universidad Nacional
de General Sarmiento 



Libro
Universitario
Argentino

