

VI CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL de ESTUDIOS COMPARADOS en
EDUCACIÓN Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación. Pasado, Presente y Futuro en
perspectiva comparada

Eje temático 4) Estudios comparados institucionales

Revisitando los estudios sobre escuela secundaria: reflexiones a partir de un análisis comparado en escuelas técnicas

Nora Gluz: Universidad de Buenos Aires (IICE) y Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH)

ngluz@ungs.edu.ar

Silvina Feeney: Universidad de Buenos Aires (IICE) y Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH)

sfeeney@ungs.edu.ar

Resumen

La ponencia presenta resultados preliminares de una investigación en curso sobre las condiciones de producción del trabajo pedagógico en instituciones desigualmente afectadas por transformaciones en las regulaciones del puesto de trabajo docente, del régimen académico y del currículum, en tanto dimensiones centrales que afectan la toma de decisiones didácticas y, por su intermedio, la experiencia estudiantil.

Estas dimensiones se constituyen en el foco de comparación de las condiciones de producción del trabajo pedagógico que pueden incidir en las trayectorias escolares de distintos grupos sociales. El proyecto toma como objeto la educación técnica en la provincia de Buenos Aires, seleccionando como casos una escuela técnica dependiente de la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y otra de la misma jurisdicción producto del “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en Universidades Nacionales” en Convenio con el Ministerio de Educación de la Nación (2013), que promovió la creación de escuelas técnicas para sectores vulnerables, cuya propuesta pedagógica se configura a partir de transformaciones en las dimensiones consideradas. El estudio asume una perspectiva comparada que permite indagar en las

interrelaciones que se dan entre las escuelas y sus macro contextos (regulaciones diferenciales); a la vez que entre las escuelas y sus micro contextos (modos de apropiación de las regulaciones y toma de decisiones didácticas) en instituciones desigualmente afectas por cambios en las regulaciones de las dimensiones seleccionadas.

Dada la prevalencia de investigaciones sobre la dimensión organizacional y didáctica en escuelas que siguen el modelo escolar determinante; en esta ponencia proponemos desarrollar una primera sistematización que contribuya a especificar para las escuelas técnicas, las conceptualizaciones construidas al amparo de investigaciones desarrolladas en el marco de escuelas secundarias comunes, ya que en aquellas cohabitan perfiles y puestos de trabajo docente que combinan horas cátedra y cargos, profesores y maestros de enseñanza práctica; y una estructura curricular organizada en base a campos de formación; características que en los estudios sobre formato escolar o modelo institucional según las perspectivas teóricas, no han sido incorporadas. En este trabajo compararemos las transformaciones recientes en el nivel secundario, en general, respecto de la modalidad técnica en particular, sosteniendo como hipótesis que algunas transformaciones para el nivel fueron ensayadas inicialmente en la modalidad técnica que, en algunas dimensiones en particular, sostuvo cambios de mayor profundidad.

Palabras claves: Educación Técnico-Profesional; Regulaciones puesto de trabajo docente; Curriculum; Régimen Académico

I. La escuela secundaria frente a los desafíos de la inclusión educativa

A partir de los gobiernos progresistas en el país, Argentina implementa una serie de políticas denominadas “de inclusión” que proponen revisar las condiciones de escolarización de los grupos en condición de vulnerabilidad y los atributos expulsivos de la escuela secundaria. En este marco, algunas regulaciones del período resultan centrales para comprender estos esfuerzos. En primer lugar, en el año 2005 la Ley de financiamiento educativo que eleva los recursos destinados al sector y que junto con la ley conocida como de 180 días de clase, establece la necesidad de definir a través de paritarias nacionales un piso salarial docente para todo el país. Para el caso del nivel secundario, adicionalmente, la restauración de la educación técnica desestimada en la reforma educativa anterior a través de la Ley de Educación Técnico profesional (2005), fue una apuesta central que junto a la

promoción de los estudios científico tecnológicos en el nivel superior pretendieron recuperar el lugar que otrora tuvo en el sistema productivo esta modalidad. La Ley establece un fondo del 0.02% del PBI para el sector, lo que posibilitó un importantísimo incremento de los recursos para la recuperación, actualización y fortalecimiento de la modalidad. Un año después, se deroga la ley noventista que se reemplaza por la Ley de Educación Nacional que amén de recuperar el discurso de la igualdad establece la reunificación de la estructura del sistema escolar a lo largo y ancho del país y fortalece los principios que guiaron las normativas dictadas desde el 2003.

Entre las pautas de ordenamiento de la situación que propuso la LEN, se incluyó la redefinición de contenidos para los niveles escolares, a la vez que se repusieron las modalidades que otrora se subsumían al concepto de polimodal y se recupera la tradición de modalidades educativas con identidad propia, a partir de la reorganización del sistema educativo en las siguientes modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. A su vez, se estableció que las jurisdicciones podían definir, con carácter excepcional, otras modalidades. Asimismo, se reinstala una escuela secundaria común organizada en dos ciclos: ciclo básico y ciclo superior orientado.

La preocupación por la inclusión educativa en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar a todo el nivel secundario de educación, promovió en el campo académico el desarrollo de investigaciones que pretendieron comprender cómo se definen los itinerarios y su incidencia en la segregación escolar (Duru-Bellat, 2010) que en países como los nuestros, resulta menos visible por la preeminencia de una tradición comprensiva.

De este modo, si bien distintos trabajos evidencian la ampliación de los jóvenes en la escuela, califican a este proceso de democratización cuantitativa en tanto la mira de cuenta de un incremento del acceso que no se acompañó de la permanencia y finalización de los estudios secundarios, y que además, garantizó desigualmente aprendizajes en esos trayectos.

En la primera fase de la ampliación de la obligatoriedad del nivel que se produjo en el marco de las políticas neoliberales, este fue el rasgo característico que definió el sentido del

mayor acceso. Entre 1993 y 2002 la tasa neta de escolarización secundaria paso de un 52% a un 82% (SITEAL). Sin embargo, la cobertura operó vía la inserción institucional, sin ampliación efectiva de derechos. Para los grupos más vulnerables los datos del SITEAL, indican que la tasa bruta de escolarización se incrementó más del doble en el período que va de la Ley Federal de Educación (1993) a la Ley Nacional de Educación (2006), pasando del 52 al 97% en ese período, situación que luego mantuvo cierta estabilidad a pesar de la nueva extensión y las políticas antes citadas desplegadas a partir de la LEN (Gluz, 2017). Aún así, el hecho de que no todos los jóvenes que acceden al nivel secundario logran terminarlo así como las dificultades para universalizarlo, amplifica las preocupaciones por la exclusión escolar de los sectores más vulnerables que han sido afectados sistemáticamente por mecanismos diversos de selectividad social en la escuela.

La preocupación por comprender los factores conducentes a esta situación se intensificó frente al imperativo de la obligatoriedad, marco en el que se llevaron adelante una serie de estudios que pusieron su atención en algunos condicionantes institucionales del trabajo pedagógico que resultan centrales en la configuración de la desigualdad educativa los sectores más vulnerables: el curriculum, las condiciones de estructuración del trabajo docente a través de la configuración del puesto de trabajo y el régimen académico.

En relación al régimen académico que regula el trabajo pedagógico, las investigaciones muestran cómo la organización por niveles, la gradualidad del curriculum, y la anualización de los grados de instrucción, configura un desacople entre la trayectorias escolares teóricas que establecen las leyes de obligatoriedad y las trayectorias reales o “no encauzadas”, que desafían la estructuración de los saberes docentes y ponen en cuestión el mandato homogeneizador de la escuela (Baquero, et. al; 2009; Terigi 2007, 2009 y 2010). Sin embargo y reconociendo los factores institucionales antes mencionados, las políticas de inclusión puestas en marcha a partir del 2003 supusieron la redefinición de las tareas docentes, la articulación colectiva del trabajo y la asunción de nuevos roles, en el marco de una estructura del puesto de trabajo que poco ha variado en este período y que ha sido configurada bajo patrones que obturan las transformaciones pretendidas (Gluz y Moyano, 2015). Un factor menos considerado ha sido el curriculum como una variable interviniente en el problema de la inclusión de nuevos públicos a la escuela secundaria que otrora estuvo destinada a un sector social más restringido (Feldman 2005; Feeney y Feldman,

2016). Estos procesos operan en el marco de un sistema educativo fragmentado que pone en cuestión el alcance de las evidencias de acceso, permanencia y egreso para comprender lo que adolescentes y jóvenes aprenden en las escuelas.

En este trabajo, nos interesa destacar algunos rasgos de la modalidad técnico profesional que, por su posición en el tiempo, y por los recursos con los que la modalidad contó, ha sido pionera en dar respuesta a la inclusión educativa de públicos tradicionalmente excluidos del sistema, aunque ha sido poco estudiada y escasamente considerada en los estudios que conceptualizan la exclusión en la escuela secundaria hoy, lo que genera el riesgo de extender perspectivas de análisis y respuestas a sus problemáticas desde los estudios de otras modalidades del nivel.

II. Revisando la escuela secundaria a partir de la modalidad técnico profesional: Del desguace a la recuperación de la modalidad técnico profesional en el marco de las llamadas políticas de inclusión

El origen de la escuela técnica se asocia históricamente con el acceso al nivel de los grupos más vulnerables. Entre las luchas democratizantes y las estrategias de los sectores acomodados por no perder sus posiciones conquistadas a través de la escolarización, la diversificación de los estudios hacia modalidades terminales comienzan a configurarse sobre todo a partir de los años '30 (Tedesco, 1986). La escuela técnica se expandirá de modo sostenido durante el peronismo cuando la creación de la CNAOPda impulso a un circuito formativo que llegará hasta el nivel superior. Esta modalidad escolar supuso un desafío a las orientaciones clásicas humanistas al articularse al mundo del trabajo, especialmente al trabajo manual, y por su articulación con la clase obrera organizada a través de los sindicatos, así como por instaurarse en la órbita del ministerio de trabajo. La recaudación de fondos a través de un impuesto específico a las empresas será el plafón para fortalecer esta modalidad. Este ciclo expansivo y sus destinos vinculados a los grupos más vulnerables no cambiará de rumbo con su inserción en el Ministerio de Educación, a través del CONET en 1959 (Gallart, 2006).

Sin embargo, este ciclo se agota con los procesos de desindustrialización a partir de las políticas neoliberales y la falta de inversión en el sector educación así como la reorientación del gasto llevarán al deterioro de la educación pública que en el caso particular del circuito

técnico se profundizará por la derogación del impuesto nacional industrial con el que sostuvo la modalidad. La transferencia de escuelas a las provincias desestructurará la organización común y posibilitará un profundo proceso de fragmentación del sistema educativo nacional (Gallart, 2006).

Ley Federal de Educación (N° 24.195) sancionada en 1993, implicará la reorganización de la estructura de niveles primario y secundario y su conversión en Educación General Básica y Polimodal y la reorganización de las modalidades y orientaciones del nivel secundario llevará a la desaparición de las instituciones específicas dedicadas a la educación técnica profesional. También significó un vacío legal de los títulos técnicos profesionales existentes, pues no se contaba con una normativa que los diera por válidos. El Consejo Nacional de Educación Técnica se reconviernte en el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y la formación técnico profesional quedará circunscripta a los Trayectos Tecnico Profesionales (TTP) de carácter optativo.

En grandes términos, las reformas curriculares de la época estuvieron orientadas al desarrollo de un conjunto de competencias generales consideradas transversales al nivel de enseñanza y acordes a los requerimientos del nuevo mercado global (Jacinto, 2010). La mejor formación para el trabajo fue considerada la que brindaba la educación general.

III. Las políticas de inclusión y los modos de materialización del derecho a la educación en la escuela secundaria técnica

Con el advenimiento del gobierno de Néstor Kichner se abre un período de particular atención al problema de la desigualdad educativa y la desarticulación del sistema, producto de la transferencia de las instituciones a las provincias en el período anterior de gobierno.

En este marco y bajo la pretensión adicional de restaurar la producción nacional, nuevamente la modalidad técnico profesional adquirirá relevancia a través de un conjunto de medidas que la colocan en una posición ventajosa para dar respuesta a los imperativos de la inclusión. La modalidad se convierte en pionera a partir de una serie de definiciones que luego serán trasladadas al restode las escuelas del sistema educativo, en particular, a las secundarias orientadas.

El punto de inflexión de este proceso lo constituye la promulgación de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) del año 2005 que, junto a otro conjunto de

normativas que se promueven para la modalidad, avanzan en la recomposición de la educación técnico profesional a partir de nuevas regulaciones que impactan en las: i) finalidades de la educación, ii) la organización del curriculum, iii) el régimen académico y, iv) las características del puesto de trabajo docente. En la presentación de cada una de ellas, mostraremos la contracara de las definiciones para las escuelas secundarias comunes. Asimismo esa ley reinstauró el financiamiento específico para la educación técnico profesional que posibilitó el despliegue de las acciones de revalorización de la modalidad.

III.1. Las finalidades del nivel

A partir de esa norma, se definen 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).

A su vez, la Resolución de Consejo Federal de Educación N° 47/08, hace 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”.

De lo anterior se desprende que en ambas normas se destaca:

- la posibilidad de que los estudiantes continúen itinerarios de formación profesional que van desde una formación inicial hasta la especialización (articulación del curriculum con otros trayectos formativos como la FP),
- la vinculación de las instituciones con el sector productivo,
- los convenios con empresas, gremio y ong’s que incluyen programas de actualización continua para los docentes involucrados

Para garantizar dichas finalidades y como expresáramos anteriormente, un capítulo central ha sido el del financiamiento de la modalidad. La LETP creó el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional que será financiado con un monto anual que no podrá ser inferior al 0,2% del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el Sector Público Nacional, que se computarán en forma adicional a los

recursos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene asignados a otros programas de inversión en escuelas (artículo 52). El fondo se distribuye a través de tres vías que pretenden el desarrollo de políticas específicas:

- Programas Federales, elaborados a partir del trabajo conjunto del INET y la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional bajo el objetivo de mejorar la calidad de la modalidad, y son aprobados exclusivamente por el Consejo Federal de Educación (por ejemplo, financiar iniciativas de gran magnitud, garantizar la universalización de políticas específicas).
- Planes de Mejora Jurisdiccionales, elaborados por las jurisdicciones educativas en el marco de los lineamientos y prioridades de la política educativa jurisdiccional, para la mejora continua de la calidad de la Educación Técnico Profesional. Deben ser presentados dentro de las líneas de acción: igualdad de oportunidades, formación de formadores -inicial y continua-, piso tecnológico, e infraestructura edilicia, seguridad e higiene.
- Planes de Mejora Institucionales, 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 referidas a instalaciones y equipamiento para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Deben ser presentados dentro de la línea de acción “Entornos Formativos” (por ejemplo, equipamientos e insumos, visitas didácticas, proyectos tecnológicos, bibliotecas, instalación y adecuación edilicia, seguridad e higiene).

Los planes de mejora constituyeron el mecanismo de actualización de las condiciones de trabajo de las instituciones que habían sido desfinanciadas, para los procesos de formación de los docentes y para la elaboración de estrategias de fortalecimiento de las trayectorias. Contaron con importantes recursos por escuela (resolución N° 205-05, aprueba el documento “Mejora Continua de la Calidad de la Educación Técnico Profesional”). Para el acompañamiento a las trayectorias desde 2006, promovieron tanto la distribución de recursos didácticos como las mochilas técnicas, becas estudiantiles y acciones de tutoría para los perceptores de las mismas. Años más tarde, se creó el programa “Una computadora por alumno” (2009).

La escuela secundaria común avanzó a posteriori en la misma dirección. La Ley Nacional de Educación (LEN) incluyó como las finalidades de la escuela secundaria orientada, la formación para el trabajo dentro de sus finalidades, asimilando un objetivo histórico de la modalidad técnica. Años más tarde los programas implementados en las escuelas técnicas se extienden al conjunto de las escuelas secundarias comunes; siendo uno de los más conocidos, el programa “Conectar Igualdad”, que otorgaba una computadora a cada estudiante del nivel secundario, además de ofrecer capacitación docente específica y el Plan de Mejora institucional que con carácter universal, brindará recursos a todas las instituciones del nivel para proyectos de acompañamiento a las trayectorias educativas. Aunque sin los fondos del INET, estas políticas fueron acotadas en la asignación de financiamiento y con un destino más centrado en el acompañamiento a las trayectorias que en la modernización de los recursos institucionales.

III.2. La organización del currículum

En relación con la *organización del currículum*, la LETP estipuló una duración mínima para el nivel de 6 años según los criterios organizativos de las jurisdicciones; la resol 47/08 propone la *organización en dos ciclos* formativos (primero y segundo) que reconocen distintas complejidades de la propuesta formativa y atienden las distintas edades de los alumnos.

El Primer Ciclo tiene los siguientes propósitos:

- desarrollar capacidades que sean significativas tanto para futuros desempeños en el mundo del trabajo como para continuar estudios en niveles posteriores,
- contextualizar el reconocimiento y análisis de procesos, productos y usos técnicos y tecnológicos en distintas áreas del mundo laboral y;
- adquirir conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes críticas a partir del hacer concreto en relación con problemáticas y contextos propios del ámbito socio productivo local.

Por su parte, el Segundo Ciclo hace énfasis la formación técnica específica y las prácticas profesionalizantes. En cuanto a la *organización del currículum* propiamente dicha, la LETP, en su art. 22, define que el mismo se organizará a partir de cuatro campos de formación: la formación general, la científico-tecnológica, la técnica específica y prácticas

profesionalizantes. La resol 47/08, retoma el artículo 22 y propone identificar para cada campo formativo, distintas capacidades y contenidos que vayan complejizándose a lo largo del proceso. También propone un tratamiento que implique la integración entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión, la experimentación y la construcción de los contenidos. Dichas prácticas constituyen uno de los núcleos centrales y al mismo tiempo, un eje transversal de la formación, que da sentido e integralidad al conjunto de saberes y capacidades que comprende la formación orientada a un perfil profesional y se expresa en un título técnico. Esto supone una articulación necesaria de los aprendizajes de los distintos espacios curriculares contemplados durante el segundo ciclo. Por consiguiente, las prácticas profesionalizantes requieren espacios curriculares específicos a ser desarrollados durante el segundo ciclo y no sólo al culminar la trayectoria formativa.

Se espera que los estudiantes realicen estas prácticas en el marco de la profesión u ocupación del campo ocupacional elegida, a partir de los vínculos que cada escuela establezca con el sector empresario vía convenios que, además, incluyen formación docente continua. La centralidad de este campo tiene que ver con su función integradora tanto de los conocimientos impartidos en los otros tres campos del curriculum y como de la teoría y la práctica (Bourdieu y Gross, 1990; Goodson, 2000).

Asimismo, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 47/08, estipula que el concepto de práctica en la ETP se enmarca en la convicción de que sólo cuando el estudiante logra conceptuar y reflexionar acerca de lo que hace desde una perspectiva ética y profesional, por qué y cómo lo hace, se puede hablar de un aprendizaje que se muestra en un “hacer” comprensivo y significativo. Por ello, define las prácticas profesionalizantes como aquellas estrategias y actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Estas prácticas pueden asumir diferentes tipos y formatos para su organización (estudio de casos, trabajo de campo, modelización, resolución de situaciones/problema, elaboración de hipótesis de trabajo, simulaciones, actividades experimentales, entre otros), llevarse a cabo en distintos entornos (como laboratorios, talleres, unidades productivas, entre otros); en todos los casos deberán expresar con claridad los objetivos que se persiguen con su realización en función de la naturaleza del campo formativo al que pertenecen. Estas

prácticas tienen carácter institucional y son planificadas, programadas y supervisadas por los equipos docentes, pueden desarrollarse dentro o fuera de tal institución y están referenciadas en situaciones de trabajo..

En síntesis, podemos destacar que el currículum de la modalidad Técnico Profesional, revalorizó el modelo de integración curricular, que supuso la polivalencia y la valoración del conocimiento tecnológico en la formación del técnico medio, a la vez que diferenció entre la disposición de las competencias profesionales complejas requeridas para el desempeño en áreas ocupacionales de nivel técnico medio y superior, por un lado, y el desarrollo de procesos sistemáticos y prolongados de formación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias, por el otro (Coll y Martín, 2006). Lo anterior se hace evidente en la organización del currículum en los cuatro campos formativos desarrollados.

La adhesión al enfoque de formación de competencias, en su versión más integral, coincide con la formulación de políticas de articulación de la educación media técnica con los sistemas de normalización y certificación de competencias laborales. Se reconoce así, la importancia de situar el tema de la educación técnica en el marco de sistemas estructurales más amplios de capacitación para el trabajo y de certificación de la cualificación laboral (Finnegan, 2006). Otra orientación dominante presente es la búsqueda de una mayor articulación de la educación técnica con las necesidades del sector productivo local.

Bajo la búsqueda de mayor inclusión, la educación técnica se ha hecho eco también en nuestro país de cierta tendencia a generar modelos de atención educativa y de organización institucional y curricular flexibles, que faciliten múltiples entradas y salidas de los estudiantes. Se dio prioridad también a la promoción de la continuidad de los estudios técnicos en el nivel superior. Para tal fin, se puso énfasis en la finalidad propedéutica de la educación secundaria técnica, de manera de superar la posición de oferta terminal y circuito educativo diferenciado y de menor calidad, destinado a sectores sociales que no cursarán estudios universitarios (Finnegan, 2006)

Si bien el currículum de la escuela secundaria común adopta –igual que la modalidad técnico profesional- una estructura ciclada, en contraposición a la modalidad que estamos presentando, organiza el currículum por materias que no tienen conexión entre sí. Las definiciones curriculares estipuladas por la LEN para el *ciclo básico* contempla

8 áreas de conocimiento para la formación general y 13 orientaciones para el ciclo superior.

Formación General del Ciclo Superior Orientado	Formación Orientada del Ciclo Superior Orientado
Lengua y Literatura	Ciencias Naturales
Ciencias Naturales	Economía y Administración
Ciencias Sociales	Lenguas
Matemáticas	Agro
Educación Física	Comunicación
Educación Artística	Informática
Educación Tecnológica	Educación Física
Formación Ética y Ciudadana	Turismo
	Arte (con diferentes énfasis en: música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras
	Letras
	Físico – Matemáticas
	Pedagógica
	Agro y Ambiente

Lo anterior da como resultado un currículum por colección o de alta clasificación, que se traduce en diseños curriculares –el caso de la provincia de Buenos Aires es un buen ejemplo- con un número importante de materias de cursada obligatoria (entre 12 y 14 para el ciclo superior orientado, dependiendo de la orientación). Por último, la selección de los contenidos del currículum tiene la impronta de la matriz disciplinar que se traduce en materias que adoptan una definición abstracta del contenido y una extensión de temas que conspiran contra la profundización de las enseñanzas (Amantea y otros 2006).

La Provincia de Buenos Aires, siguió las regulaciones nacionales para establecer sus diseños curriculares en las modalidades técnico profesional y secundaria orientada; ajustándose a las grandes definiciones arriba citadas.

III.3. El trabajo docente frente a estos cambios

La estructura del puesto de trabajo docente en la escuela secundaria técnica, tiene una tradición poco estudiada en la que se combinan diversidad de instancias y formatos de transmisión como talleres, aulas y laboratorios que combinan perfiles profesionales docentes en los que se fue construyendo una diferenciación entre profesores de práctica y de teoría. Estas tradiciones laborales si bien están siendo cuestionadas a través de las transformaciones curriculares que proponen procesos de integración a través de la estructuración centralmente del campo de la formación profesionalizante, se expresa aún en la organización de la planta funcional orgánica de las escuelas en las que el taller se articula con sus jefes y maestros de enseñanza práctica (MEP), mientras que los otros espacios curriculares mediante los regentes de turno a cargo de las tareas pedagógicas y de disciplina (Gallart, 2006).

Según estudios previos, continuaba la separación de la teoría y la práctica en taller y aula aunque en las nuevas orientaciones empezaba a esbozarse una mayor integración y la preeminencia del formato de laboratorio por sobre el taller tradicional (Gallart, 2006).

Las políticas hacia los docentes acompañaron en ciertas dimensiones este proceso. En relación a los distintos perfiles profesionales y dada la dispersión y diversidad de formaciones de base, en 2008 se acuerda por Consejo Federal de Educación la implementación del "Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con título de base". Está dirigido a los técnicos medios y superiores y a los profesionales universitarios de carreras de grado afines a la ETP que se desempeñan actualmente en escuelas técnicas e institutos técnicos superiores o que aspiran a ingresar en esa carrera docente. Se fue actualizando junto con los nuevos acuerdos de base federal para la organización curricular de las orientaciones de la modalidad.

A partir del año 2009 y en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEO) que detallaremos en el próximo apartado, se promueve para todo el nivel secundaria una renovación del modelo pedagógico-organizacional de la escuela secundaria a partir de la

reconfiguración de los puestos de trabajo docente que permitan, la integración de nuevas funciones, y la conformación de equipos de trabajo con mayor estabilidad. Considera la modificación de “las condiciones estructurales que producen la fragmentación actual del trabajo docente, propiciando otras condiciones para la trayectoria laboral, que trascienda el aula y el propio espacio disciplinar”; como condición para ello. En función de este propósito se acuerda en el marco del CFE, el desarrollo de medidas para “el pasaje de un puesto de trabajo apoyado en asignación de horas institucionales para las nuevas funciones que se establezcan, mecanismos de concentración horaria con mayor estabilidad y progresivamente avanzar hacia un puesto de trabajo por cargo con diferentes tipos de dedicación horaria que posibilite el ejercicio de la enseñanza, de otras funciones que se acuerden y la participación en el gobierno institucional”.

Si bien no se avanzó sistemáticamente en esta dirección, tampoco se observan estudios específicos que permitan revisar esta propuesta en el marco de la Educación Técnica donde coexisten estas dos modalidades de estructuración del puesto pero con tradiciones de trabajo diferenciadas que requerirán consideraciones específicas para fortalecer los procesos de integración curricular pretendidos: los profesores de talleres con cargos y los disciplinares con horas cátedra.

III.4. El régimen académico

El Régimen Académico estipula los derechos y las obligaciones de las instituciones - directivos y docentes- por un lado, y los estudiantes, por otro. Los distintos marcos regulatorios del período que se inició en los primeros años del 2000 fundados en el propósito de la llamada inclusión escolar, discutieron el régimen académico vigente en las escuelas secundarias del país, con foco en el carácter expulsivo del mismo.

A la LETP y la LEN, le siguieron un conjunto de normas que fueron haciendo el camino al Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEO), entre las que se destacan: la Resolución CFE N° 18/07 Anexo I: Acuerdos generales sobre la educación obligatoria; la Resolución CFE N° 84/09 Anexo I: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria; la Resolución CFE N° 93/09 Anexo: Organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria; y la Resolución CFE N° 102/10 Anexo I: Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria.

La LETP, se propone la implementación de acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación técnicoprofesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje. “Dichas acciones incluirán como mínimo los siguientes componentes: i) Materiales o becas específicas para solventar los gastos adicionales de escolaridad para esta población, en lo que respecta a insumos, alimentación y traslados; ii) Sistemas de tutorías y apoyos docentes extraclase para nivelar saberes, preparar exámenes y atender las necesidades pedagógicas particulares de estos jóvenes. Asimismo, se ejecutarán 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 técnicoprofesional” (art. 10).

Por su parte, la Resolución del CFE N° 47/08 cuyo ANEXO I estipula que “el compromiso central de las instituciones de ETP es favorecer la construcción de aprendizajes significativos en los sectores profesionales que se propone” (punto 2.2. del Anexo I). Además, alienta a elaborar proyectos institucionales que garanticen la progresión y finalización de los estudios y contemplen recorridos flexibles para los estudiantes.

Estos cambios se pusieron en práctica centralmente a través de los denominados Planes de Mejora Institucional (PMI) del Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEO), concebidos como un instrumento de planificación para orientar y direccionar el conjunto de acciones y decisiones relativas a la organización institucional y pedagógica de la nueva escuela secundaria. Las jurisdicciones debían organizar prioridades para que las escuelas construyeran sus planes en función de las particularidades institucionales. Las escuelas técnicas por su parte, continuaron con sus propias líneas de PMI, aunque bajo las demandas del PNEO.

En este marco se empezó a cuestionar el modo en como la escuela normaliza las trayectorias, en términos de cómo favorece a ciertos sectores sociales y expulsa a otros cuyas condiciones de vida no se adecúan a ese patrón. El PNEO unifica las propuestas para todas las modalidades y propone renovaciones en las dimensiones bajo estudio y la

readecuación de los regímenes académicos en el plazo de tres años, bajo las siguientes orientaciones:

“4.1. Promover el desarrollo de propuestas pedagógico-didácticas, con el objeto de atender las trayectorias escolares de los alumnos, atravesadas por sus particularidades personales y contextuales, preservando un conjunto de aprendizajes comunes y equivalentes para todos.

4.2. Promover para el acompañamiento en el ingreso y primera etapa del ciclo básico, espacios para el aprendizaje de herramientas que contribuyan a la apropiación de la experiencia escolar en la secundaria.

4.3. Promover el acompañamiento a la progresión de las trayectorias escolares, mediante propuestas de aceleración para alumnos con sobreedad, alternativas para repitentes, acompañamiento en exámenes con turnos especiales y modalidades diversas de evaluación.

4.4. Revisar y reformular los regímenes de evaluación, calificación y promoción del nivel secundario para introducir modificaciones.” (PNEO, 2009)

Si observamos el impacto de este proceso a modo de ejemplo y en la provincia bajo estudio, se observa que en 2011 la jurisdicción aprobó un nuevo un Régimen Académico (Resolución Provincial N° 587/11 y posterior modificación por Resolución N° 1480/11), común a todas las escuelas secundarias de las distintas modalidades educativas de la provincia. Los anexos 6 y 7 del Régimen Académico de la Provincia, corresponden al ciclo superior orientado de la escuela común y a la modalidad Técnico Profesional, respectivamente y no se destacan diferencias sustantivas entre ambos.

En líneas generales, podemos decir que si bien se avanza en algunas flexibilizaciones como la creación de las mesas evaluadoras adicionales que pueden ser solicitadas en cualquier momento del año por los estudiantes (Anexo 4 del Régimen), hay otras medidas como la posibilidad de la cuatrimetralización (Anexo 5 del Regimen) que hubieran requerido una revisión más profunda de la estructura organizacional de las escuelas e, incluso, del puesto de trabajo docente, lo que no se logró en los plazos previstos. Esto expresa la interrelación entre las dimensiones de estudio, cuya transformación requiere intervenciones integrales y articuladas

IV. Conclusiones

Respecto del análisis presentado, podemos señalar que se evidencia a lo largo del período una complejización de la agenda político educacional vinculada con la democratización de la educación.

En relación a las escuelas secundarias de la modalidad técnico profesional a partir de la sanción de la LETP se observan cambios en las finalidades de la escuela que impactan en las regulaciones del currículum, del régimen académico y en dimensiones específicas del puesto de trabajo de trabajo docente.

En relación al currículum, enfatizan la flexibilización de aspectos curriculares para garantizar no sólo ingreso de sectores en situación de vulnerabilidad, sino también para promover propuestas de enseñanza no tradicionales y que den cuenta de la diversidad y particularidad de los estudiantes que se incorporan a la escuela secundaria a partir de la extensión de su obligatoriedad. En especial, se destacan los siguientes rasgos: espacios de integración teoría y práctica a partir del campo de las prácticas profesionalizantes; definición de contenidos por la vía de las competencias ligadas al mundo del trabajo en la orientación específica; posibilidades de cuatrimestralizar trayectos; distinción de tipos de unidades curriculares diferentes tales como, materias, talleres, laboratorios, espacios de práctica en fábricas, empresas u ONG's.

También se reconocen novedades en las dimensiones del regimen académico tales como el apoyo a las trayectorias de los estudiantes que se garantiza por distintas vías institucionales e instrumentos pedagógicos. Lo anterior incluye cierto reconocimiento a la riqueza de los puestos de trabajo docente en las escuelas de la modalidad que han marcado una continua capacitación y revisión de las prácticas de enseñanza, en especial, para las unidades curriculares de la formación profesionalizante y técnico específica; pero sin transformaciones significativas en la estructura de los puestos en general que permitiera una articulación más sustantiva del trabajo en los campos de formación previstos.

Sin embargo, si bien la normativa elaborada a partir de los años 2000 habilita a introducir modificaciones e innovaciones que permiten dar cuenta de la preocupación por la inclusión de nuevos públicos, las dificultades para su implementación son múltiples. Esas dificultades se manifiestan en la rigidez de la organización de las instituciones escolares y el puesto de trabajo docente.

Donde hubo posibilidades materiales para introducir cambios más profundos, es a partir del “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en Universidades Nacionales”(Convenio con el Ministerio de Educación de la Nación, 2013), que promovió la creación de escuelas técnicas para sectores vulnerables, cuya propuesta pedagógica involucra de transformaciones en la estructura del puesto de trabajo docente que pasa de horas cátedras a cargo, la incorporación de roles de apoyo; y la posibilidad de innovar curriculum y régimen académico. El recurso a la autonomía universitaria y a los saberes que en ella se producen y la disponibilidad de recursos materiales específicos para el desarrollo de una nueva institucionalidad constituyeron parte de las condiciones de posibilidad para el cambio.

Un rasgo a destacar del Convenio es la centralidad de la modalidad técnico profesional como privilegiada para construir cambios y para promover la inclusión educativa. Modalidad de larga tradición en términos de la población que atendió en el primer tramo de su historia y que, actualmente, opera con los límites que imponen las dificultades de esos sectores para sostener la jornada completa y finalizar sus estudios. Comprender cómo impactan las regulaciones que construyen estas instituciones en el procesos de democratización educativa constituye el objeto de esta investigación en proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- AMANTEA, A.; CAPPELLETTI, G.; COLS, E. Y FEENEY, S. (2006): "Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da didática peral e das didáticas especiais". En Casimiro Lopes, A. y Macedo, E. (Org.): *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. Sao Paulo, Cortez Editora. (ISBN 85-249-1225-1) Pp. 38 a 69.
- BAQUERO, R., TERIGI, F., TOSCANO, A.G., BRISCIOL, B. Y SBURLATTI, S. (2009); "Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires"; *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>
- 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
- COLL, C. Y MARTIN, E. (2006): *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.
- DURU-BELLAT (2010); "Las desigualdades educativas en Europa: una cuestión de actualidad", en: *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), 105-130
- FEENEY, S: y FELDMAN, D. (2016): "*-Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares*". *Educación en revista*. [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.19-44. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153047>.
- FELDMAN, D. (2005): "Currículum e inclusión educativa". En Krichesky, Marcelo (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-Fundación SES. Páginas 63-79. ISBN 987-538-147-0.
- FINNEGAN, F. (2006) FINNEGAN, F. (2006); "Tendencias en la educación media técnica", Boletín redEtis no 6, septiembre de 2006, pp. 1 a 6.
- GALLART, M. A. (2006), La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?, CINTERFOR/OIT, Montevideo.
- 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 al III Seminario de la Red Estrado Argentina, UNLP, septiembre.
- GLUZ, N. (2017); ¿Quiénes son los sujetos de la política? Entre la expansión cuantitativa de la escuela y las luchas populares por la democratización del saber en Argentina;

Ponencia presentada en el Congreso 2017 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Lima, Peru del 29 de abril al 01 de mayo de 2017")

GOODSON, I. (2000): *El cambio en el curriculum*. Barcelona, Octaedro.

JACINTO, C. (2010); "Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general", en "Educación y Trabajo. Interrelaciones y Políticas", TENTI, Emilio, compilador, (en prensa), IIPE-Buenos Aires, en: http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1205_04.pdf

TEDESCO, J. C. (1986): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Ediciones Solar, Buenos Aires.

TERIGI, F. (2007), "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares": Presentación en el III Foro Latinoamericano de Educación, organizado por la Fundación Santillana "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy." 28, 29 y 30 de mayo. Buenos Aires.

----- (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa*. En P. Madonni (coord.). Colección Políticas Educativas. OEA, FEMCIDI,

http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/las_trayectorias_escolares_documento_final.pdf ;

----- (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio y G. Diker, *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

DOCUMENTOS

ARGENTINA. Ley Federal de Educación N° 24.195 , año 1993

ARGENTINA. Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.048, del año 2005.

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional Ley N° 26.206, del año 2006.

ARGENTINA. Resolución CFCyE N° 261/06 ANEXO: "Proceso de homologación y marcos de referencia de títulos y certificaciones de Educación Técnico Profesional"

ARGENTINA. Resolución CFE N° 18/07 Anexo I: Acuerdos generales sobre la educación obligatoria.

ARGENTINA. Resolución CFE N° 47/08 ANEXO I: "Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria y la Educación Superior"

ARGENTINA. Resolución CFE N° 84/09 Anexo I: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

ARGENTINA. Resolución CFE N° 93/09 Anexo: Organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.

ARGENTINA. Resolución CFE N° 102/10 Anexo I: Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria.

ARGENTINA. Resolución CFE N° 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012- 2016 .

ARGENTINA. Resolución CFE N° 229/14 ANEXO I: “Criterios federales para la organización institucional y lineamientos curriculares de la Educación Técnico Profesional de nivel Secundario y Superior”

ARGENTINA. Provincia de Buenos Aires. Régimen Académico para la Educación Secundaria (Resolución N° 587/11), algunos artículos de este último fueron modificados con la Resolución N° 1480/11.