

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Desigualdades en la educación técnico-profesional en pandemia. Territorio, gobierno y aprendizaje desde la práctica. Artículo de Claudia Jacinto, Delfina Garino y Verónica Millenaar. Praxis educativa, Vol. 27, No 2 mayo- agosto 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270208>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Desigualdades en la educación técnico-profesional en pandemia. Territorio, gobierno y aprendizaje desde la práctica

Inequalities in technical-professional education in a pandemic. Territory, government and learning from practice

Desigualdades na educação técnico-profissional em uma pandemia. Território, governo e aprender com a prática

Claudia Jacinto

Centro de Investigaciones Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
claudiajacinto01@gmail.com
ORCID 0000-0001-9008-3812

Delfina Garino

Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Universidad Nacional del Comahue, Argentina
delgarino@gmail.com
ORCID 0000-0002-0320-8830

Verónica Millenaar

Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo, Centro de investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social, Argentina
veronicamillenaar@gmail.com
ORCID 0000-0001-8084-4745

Recibido: 2022-12-23 | Revisado: 2023-03- 20 | Aceptado: 2023-03-31

Resumen

La crisis generada por la pandemia de Covid-19 obligó a organizar alternativas educativas no presenciales; situación que en la Educación Técnico-Profesional afectó uno de los ejes centrales: el aprendizaje desde la práctica. Ello obligó a generar nuevas estrategias para sostener las actividades de talleres y prácticas profesionalizantes. El presente artículo tiene el objetivo de examinar de qué manera las desigualdades previas y emergentes, vinculadas a las heterogeneidades territoriales, en el gobierno del sistema y en la propia implementación de las prácticas, configuraron escenarios distintos para el despliegue de políticas y estrategias a nivel de las jurisdicciones durante la pandemia. A partir de una investigación centrada en los testimonios de referentes jurisdiccionales de la Educación Técnico-Profesional y en datos secundarios descriptivos, se contrastan diferentes regiones del país, mostrando el modo en que las mencionadas heterogeneidades se constituyen en las condiciones de posibilidad para hacer frente a la pandemia y, por lo tanto, en las capacidades de atenuar o no, los efectos de la crisis sanitaria en la continuidad educativa.

Palabras claves: desigualdades; gobierno de la educación; pandemia; Educación Técnico-Profesional; formación en la práctica.

Abstract

The crisis generated by the Covid-19 pandemic forced the organization of non-face-to-face educational alternatives; a situation that in Technical Education affected one of its central axes: learning from practice. This forced the generation of new strategies to sustain the activities of workshops and professionalizing practices. This article aims to examine how previous and emerging inequalities, linked to territorial heterogeneities, to the governance of the system and to the implementation of practices, configured different scenarios for the deployment of policies and strategies at the level of jurisdictions during the pandemic crisis. Based on an investigation focused on the testimonies of jurisdictional referents of Technical and Vocational Education and on secondary descriptive data, different regions of the country are contrasted. The article shows the way in which the aforementioned heterogeneities are themselves the conditions of possibility to face the pandemic crisis and, therefore, the capacity to mitigate or not, its effects on the continuity of education.

Keywords: inequalities; education governance; pandemic; Technical-Professional Education; practice- bases learning.

Resumo

A crise gerada pela pandemia de Covid-19 obrigou à organização de alternativas educativas não presenciais; situação que no Ensino Técnico-Profissional afetou um dos eixos centrais: aprender com a prática. Isso forçou a geração de novas estratégias para sustentar as atividades das oficinas e práticas profissionalizantes. Este artigo tem como objetivo examinar como as desigualdades anteriores e emergentes, ligadas às heterogeneidades territoriais, na governança do sistema e na implementação das próprias práticas, configuraram diferentes cenários para a implantação de políticas e estratégias no nível das jurisdições durante a pandemia. A partir de uma investigação centrada nos depoimentos de referentes jurisdicionais do Ensino Técnico-Profissional e em dados descritivos secundários, contrastam-se diferentes regiões do país, mostrando o modo como as heterogeneidades supracitadas constituem as condições de possibilidade para enfrentar a pandemia e, portanto, nas capacidades de mitigar ou não, os efeitos da crise sanitária sobre a continuidade educacional.

Palavras-chave: desigualdades; governança educacional; pandemia; Educação Técnico-Profissional; formação na prática.

La educación técnico-profesional (ETP) secundaria enfrentó la crisis COVID-19 y la consiguiente interrupción de la presencialidad con desafíos múltiples; algunos, compartidos con el conjunto del nivel secundario, otros, propios de la modalidad. Entre los primeros, se cuentan sostener la escolarización y el vínculo con los/as estudiantes, trabajar con contenidos prioritarios a través de diversos medios y estrategias de trabajo docente y adecuar el régimen de evaluación y promoción. Entre los propios de la ETP, la no presencialidad afectó uno de los ejes centrales de la formación profesionalizante: la articulación teoría-práctica, llevando a la generación de nuevas estrategias para las actividades de taller, las prácticas profesionalizantes y todo lo que implica la puesta en juego de saberes tecnológicos en la resolución de problemas. Dada la heterogeneidad que caracteriza la educación secundaria en el país, estos desafíos fueron llevados adelante en desiguales condiciones territoriales y de gestión.

En efecto, por una parte, las políticas nacionales de ETP tendieron a brindar recursos para nivelar oportunidades en los escenarios más desfavorables (Millenaar, Jacinto y Sosa, *en prensa*). Sin embargo, la modalidad tuvo que enfrentar la pandemia con desigualdades previas y concomitantes que configuraron escenarios distintos para el despliegue de políticas y estrategias a nivel de las jurisdicciones. Este artículo se propone examinar las desigualdades territoriales, en el gobierno del sistema y en la implementación de espacios de práctica, que emergen como claves para dar cuenta de las heterogeneidades.

Las desigualdades territoriales respecto a las capacidades productivas, tecnológicas y financieras son históricas en el país, afectando, especialmente, a la región norte, aunque también a las periferias de las regiones centro y sur. Aunque ha disminuido en las últimas décadas, las diferencias territoriales en las condiciones de vida persisten entre las provincias del centro y las del norte y sur, entre las localidades rurales y las urbanas, entre el centro de las áreas metropolitanas y sus periferias (Abeles y Villafaña, 2022). Respecto a los recursos para enfrentar el aislamiento, las desigualdades para trabajar en la virtualidad pusieron especialmente en foco brechas en la conectividad, en los recursos informáticos y dispositivos de comunicación de los hogares y del personal docente y las capacidades de uso de estos (Ministerio de Educación SEIE, 2020; Jacinto, Montes y Fuentes, 2022). En el caso de la ETP secundaria en Argentina, se caracteriza por tener una tasa de graduación menor que la secundaria orientada (37,4 % frente a 49 % [Binstock y Cerrutti, 2017]). Además, presenta una significativa diferenciación institucional: mientras algunas escuelas establecidas desde hace décadas reúnen una población escolar de sectores medios, presentan indicadores satisfactorios de rendimiento y aprendizaje, gozan de cierto renombre y de entornos formativos adecuados, otros establecimientos más recientes presentan desiguales condiciones institucionales y de aprendizaje, incluyendo pequeños establecimientos con una sola modalidad, y en particular en zonas rurales, pueden llegar a ser la única escuela secundaria en el territorio (Jacinto y Verdier 2021).

A su vez, las desigualdades vinculadas a la gestión de los sistemas, a las capacidades estatales y a las trayectorias de políticas previas de educación secundaria tuvieron su correlato de desiguales capacidades de respuesta y recursos entre las jurisdicciones y al interior de cada una de ellas. La implementación de espacios de práctica tanto a lo que hace a talleres y laboratorios como a las prácticas profesionalizantes (PP) obligatorias estuvo influida por la heterogeneidad interjurisdiccional en la implementación de la Ley de ETP. Por ejemplo, existe evidencia previa a la pandemia respecto de desiguales grados de avance en las provincias tanto en relación con la sanción de normativas regulatorias de las PP (Riquelme, Herger y Sássera, 2019), como con la temporalidad y las características de la regulación de estos espacios, así como a sus configuraciones materiales y recursos. Al respecto, un estudio comparativo entre Córdoba, Neuquén y Río Negro ha detectado dificultades vinculadas al gobierno de las PP, al establecimiento de vínculos con sectores productivos y una disponibilidad desigual de recursos

materiales entre jurisdicciones, pero también entre instituciones (Fernández *et al.*, 2021). Es decir, las PP habían tenido avances sustantivos, pero heterogéneos antes de la pandemia, constituyendo todavía un campo en construcción en lo que concierne a las relaciones teoría-práctica, las concepciones de trabajo que se promueven y las vinculaciones con el mundo del trabajo.

Partiendo de esta problemática, este artículo analiza las similitudes y brechas en la gestión de la pandemia en la ETP secundaria, vinculadas a desigualdades jurisdiccionales respecto a lo territorial, las capacidades institucionales con las que contaban y las estrategias desplegadas para abordar la formación práctica en la educación técnica secundaria (tanto talleres y laboratorios como PP). Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo basado en una caracterización de algunos datos secundarios indicadores jurisdiccionales y, esencialmente, en un trabajo de campo consistente en entrevistas a referentes jurisdiccionales a cargo de la ETP secundaria realizadas en junio 2021¹.

La ETP frente a la pandemia

Para abordar el impacto sobre estas cuestiones, cabe plantear que el gobierno de la ETP tuvo un punto de inflexión en Argentina a partir de la promulgación de la Ley ETP N°26.058/05, que reorganizó ampliamente esa oferta educativa (Sosa, 2019). Las transformaciones propuestas por la ley se fueron desplegando con ritmos diferenciales entre jurisdicciones durante la década siguiente, sostenidas por las políticas nacionales y el fuerte incremento de los recursos.

Respecto al periodo pandémico, en un trabajo anterior (Millenaar, Jacinto y Sosa, *en prensa*), se observó el papel jugado por la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional en la construcción de una agenda de prioridades. Esta comisión, coordinada por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) e integrada por representantes de las 24 jurisdicciones, funcionó como ámbito de discusión de lineamientos y criterios comunes, aprobados posteriormente por el Consejo Federal de Educación (CFE)ⁱⁱ.

Más allá de este proceso participativo, el argumento central de este artículo es que las jurisdicciones participaron diferencialmente según sus capacidades institucionales y económicas, sus desigualdades territoriales y la envergadura de la ETP secundaria. Las heterogeneidades entre jurisdicciones influyeron en la forma en que enfrentaron la no presencialidad y el proceso de retorno a esta.

Respecto de las primeras dos dimensiones, se basan en el análisis de datos primarios provenientes de las entrevistas a responsables jurisdiccionales. En cuanto a esta última dimensión de análisis, se consideraron datos secundarios acerca de: la cantidad absoluta de establecimientos de ETP secundaria y el peso de la modalidad en la matrícula y en la cantidad de instituciones en el nivel secundario. Al respecto, para ejemplificar la heterogeneidad jurisdiccional, cabe señalar que la cantidad de instituciones y la proporción de estudiantes dentro de la matrícula de secundaria cobran particular relevancia en Córdoba, Neuquén, Río Negro, Mendoza, Corrientes, Salta y Santa Fe, superando el 15 % del total de escuelas y, en las cuatro primeras, constituyendo más del 25 % del estudiantado (INET, 2020). Asimismo, la cantidad de EST va de 433 en Buenos Aires y 248 en Córdoba a 3 en Tierra del Fuego, 12 en Santa Cruz y 15 en Catamarca (Laguzzi, Nistal y Volman, 2022), lo cual plantea, de por sí, desafíos de gestión de diferente envergadura.

La estructura del artículo despliega el análisis de las diferentes dimensiones de las desigualdades consideradas y concluye, a modo de síntesis, contrastando dos casos jurisdiccionales que muestran el rango de heterogeneidades enfrentadas.

Desigualdades territoriales y sociales, previas y emergentes

Una de las cuestiones centrales y generalizadas que supuso la respuesta a la situación pandémica fue anteponer la política sanitaria a cualquier otra de las políticas sectoriales. Ello llevó no solo a la suspensión de clases, sino también a colocar la escuela como agente de política social y alimentaria. Ante la emergencia, brindar alimentación a los sectores con menores recursos se constituyó en la herramienta para distribuir módulos pedagógicos (“cuadernillos”) a quienes no tenían acceso a TIC. Mostrando claramente un factor de desigualdad, en las provincias con mayores problemáticas socioeconómicas, este intercambio tuvo gran alcance en todo el sistema educativo estatal, incluyendo la educación técnica, como muestran los siguientes testimonios:

Acá en la provincia, se llevó adelante lo que es la entrega de módulos alimentarios, que se utilizaban en varias escuelas como sedes. Esas escuelas se utilizaron de base para imprimir aquellos módulos pedagógicos que requerían las instituciones. Nosotros desde la Dirección de Educación Técnica, se le envió una nota a las instituciones para que se comunicaran por medio de su área de gabinete, preceptores, docentes, para identificar qué estudiantes no se podían vincular de manera virtual. Esa fue otra pata de la historia, había mucha brecha entre aquellos chicos que tenían una buena conectividad y aquellos que no la tenían, aquellos que tenían una computadora y aquellos que no la tenían, aquellos que tenían un buen teléfono y aquellos que no lo tenían. (Referente ETP, Región Norte, comunicación personal, 2021)

Las escuelas se abrían en los momentos que se recibían mensualmente, estos refrigerios o las cajas de los comestibles para entregar a los estudiantes y en ese momento se establecía ese intercambio donde los estudiantes, aquellos que no disponían de algún un medio tecnológico, podían mantenerse en contacto y entregar sus actividades en formato papel. (Referente ETP, Región Norte, comunicación personal, 2021)

Las jurisdicciones hicieron particulares esfuerzos para el aprovechamiento de estos materiales (incluso confeccionando versiones más adecuadas a sus contextos y a las características de los hogares), entendiendo que mantener el vínculo debía ser el foco clave durante ese periodo.

Más allá de ello, la potencialidad de esta estrategia de enseñanza en los sectores populares aparece limitada en muchas entrevistas, señalando las brechas en las posibilidades de los hogares e incluso los docentes para apoyar/seguir los aprendizajes, ya que se extendían los tiempos entre la entrega de los cuadernillos a los/as estudiantes, la resolución de las actividades sin la explicación de los/as profesores y la devolución de los/as docentes.

Era muy difícil al estudiante llevar adelante un ejercicio de matemática de manera autodidacta en la casa o en la familia. Muy difícil, necesitaba ese encuentro, aunque sea por Zoom con el profe. A partir de eso, bueno, se vio cuando nosotros entregábamos estos módulos alimentarios también se le hacía una encuesta a las familias para ver qué conectividad tenían, si manejaban con un celular y de qué manera tenían vínculo con el colegio. A ver, en lo que es la Educación Técnica, ¿cómo laburas con un plano con datos o con teléfono? Es muy complicado, ahí también se desnudó la falta de compu que tenían muchos estudiantes. Reparamos algunas compus de algunas escuelas y se fueron distribuyendo, pero no alcanzó para todos los estudiantes. (Referente ETP, Región Sur, comunicación personal, 2021)

En particular, en el caso de la educación técnica, estas tensiones respecto a las posibilidades de aprender se manifestaron en relación con las prácticas, que fueron relegadas dentro de las otras prioridades.

El regulador social hoy del sistema educativo y de las escuelas son un conjunto de coordinadas sanitarias. No tenemos autonomía pedagógica para establecer las

regulaciones internas como las teníamos desde 2019 para atrás. Entonces, se nota en esto, en esto se nota claramente que la escuela, cumpliendo los protocolos sanitarios con vistas a asegurar el derecho a la vida, a la salud pública, evitar los contagios, etc., cumplieron casi te diría como una regla rigurosa esto, dejando, en este caso, una exigencia importante desde lo curricular, pero hoy pasada a un costado como es todos aquellos espacios y actividades que generan el mejoramiento de la formación de los estudiantes en función de las prácticas, no se puede hacer. Está quedando en un cuarto lugar, un espacio de uso específico para los saberes prácticos. Es tremendo. (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021)

Más allá de lo compartido de modo general, las desigualdades territoriales aparecen con fuerza como parte de las diferenciaciones intrasistema. En efecto, si bien en la Argentina el Estado nacional tiene destacada presencia en todo el territorio, ciertos derechos (en particular, los asociados al acceso universal a la salud y educación) son responsabilidad primaria de las provincias. En ese marco, cada jurisdicción enfrenta situaciones disímiles a la hora de financiar las erogaciones que demandan esas responsabilidades. La región Norteⁱⁱⁱ es la menos favorecida históricamente desde el punto de vista económico y social (Abeles y Villafañe, 2022). La oferta escolar se distribuye de manera desigual en el territorio y se inscribe en complejas relaciones con los sistemas educativos jurisdiccionales (Steinberg *et al.*, 2018).

Según datos de Abeles y Villafañe (2022), en 2019, en el centro y sur del país, las unidades educativas con servicio de internet eran más de 80 %, mientras que, en el norte, de apenas 42,5 %. Estas brechas son señaladas en las entrevistas, haciendo hincapié en las vinculadas, sobre todo, a la conectividad y la provisión de computadoras. Ahora bien, durante la no presencialidad, el factor clave de desigualdad tuvo que ver con la disponibilidad de equipos y conectividad en los hogares, es decir, en relación directa a las condiciones de vida de las familias. Esto se reflejó entre e intrajurisdicciones: “Pero yo tengo las escuelas técnicas que están en una zona, que son diferentes a su vez, a las escuelas técnicas que están en otra zona, porque el poder adquisitivo es otro; tenés muchas desigualdades” (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021);

En las escuelas hay conectividad. El problema de la conectividad es fuera de la escuela donde no llega obviamente el internet a las familias. (...) Las escuelas secundarias técnicas, lo que se hizo fue todas las computadoras que había en las instituciones hasta con los administradores de red, arreglarlas, repararlas con el área de secretaria afín del Ministerio de Educación y entregarlas a los estudiantes, pero obviamente no llegamos a todos. Digo, en ese sentido se dieron las diferencias y obviamente en algunas localidades donde no hay internet, no llega internet. Entonces, a nivel de recursos sí, se notó mucho. (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021)

En síntesis, ante el súbito cambio que produjo la pandemia, el aislamiento, las debilidades de infraestructura y la prioridad en lo sanitario llevaron a que la desigualdades sociales y educativas previas se agudizaran.

Desigualdades vinculadas al gobierno de la ETP secundaria

Aunque hay numerosos antecedentes de estudios sobre heterogeneidades y fragmentación en la educación secundaria argentina, este tema prácticamente no ha sido abordado por la investigación sobre ETP.

Las desigualdades en la gestión política del nivel se configuran a partir de diferencias de recursos económicos y técnicos al servicio de la educación (Flacso-UNICEF, 2018). Ante el aislamiento, se produjeron generalizadamente dos alteraciones claves en el régimen académico de la escuela secundaria: la priorización de contenidos y la determinación de la unidad pedagógica 2020-2021. Respecto a la secundaria no técnica (Pinkasz *et al.*, 2022), ha sido detectado que la

capacidad jurisdiccional para regular las modificaciones en el régimen de evaluación y las alteraciones en el currículum, así como otros aspectos de la gestión cotidiana estuvo influida por la dimensión y complejidad de los sistemas educativos (tamaño y heterogeneidad social, territorial y organizacional), por la estructura de gestión y los recursos disponibles, constituyéndose en un factor de desigualación. Entre los factores que permitieron a las jurisdicciones abordar con mayores herramientas la enseñanza virtual, se señaló el papel de las innovaciones en el modelo institucional y curricular de la educación secundaria en general (Pinkasz *et al.*, 2023). Este factor también fue detectado respecto a la ETP, sobre todo en cuanto a la organización areal y el régimen académico. Pero otro antecedente diferenciador encontrado respecto del gobierno de la educación fue el avance en la aplicación de la Ley de ETP, especialmente en lo que concierne a homologación de títulos y programas (centrados en capacidades) y a la implementación de las PP. En este sentido, la experiencia acumulada en el gobierno de la ETP fue un factor percibido por las unidades jurisdiccionales como fortaleza para enfrentar la emergencia. La mayoría de las jurisdicciones de la región central venían implementando ese proceso.

Las provincias también sufrieron el mismo proceso [que el organismo nacional], por lo cual apenas pueden atender sus necesidades que son muy complejas. Por ejemplo, las más grandes, generamos nuestras propias “cosas” [se refiere a materiales pedagógicos, normativas]. Por supuesto compartimos todos los materiales. (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021)

También las políticas previas en la ruralidad facilitaron el abordaje de problemáticas específicas de la orientación agropecuaria.

De todas formas, ahí hubo una cosa interesante que tiene que ver un poco con la lógica de los Centros de Formación con régimen de alternancia. En ese régimen, los pibes van una semana al Centro y después están dos semanas en su entorno rural. Y está la visita del docente a su entorno, donde hace prácticas y llega. Bueno, un poco se empezó a usar ese formato (en la pandemia). Y la verdad que fue muy bueno. Tuvo experiencias de pibes que, por ejemplo, hacían producción avícola o apícola o lo que fuera, solo en la escuela y como tuvieron que empezar a hacer prácticas, lo empezaron a hacer en su entorno familiar, o en su entorno comunitario. (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021)

En cuanto a las capacidades institucionales, aunque casi todas las provincias tienen delimitado un sector de gestión sobre la ETP, la especialización funcional del área varía. Las provincias de la Región Centro, junto con algunas pocas de otras regiones (como se observa en la cita a continuación), cuentan con esta característica. Esta estructura institucional facilitó la gestión de la pandemia.

Nosotros tenemos supervisores que están, uno en zona y el resto está aquí... que tienen, a su vez, a cargo las distintas escuelas técnicas, agrotécnicas, todo lo que sea trayectoria de formación dentro de la ETP. Trabajamos en forma conjunta con la Dirección de nivel y también, con los supervisores de enseñanza privada, hemos elaborado circulares, con las que fuimos acompañando a las instituciones. Además de este trabajo, digamos escrito que acompañamos, trabajamos en forma personalizada, en forma virtual con cada uno de los rectores, sean escuelas técnicas o agrotécnicas. (Referente ETP, Región Norte, Comunicación personal, 2021)

Por contrapartida, las jurisdicciones que no contaban con supervisión específica manifestaron que la falta de especialización funcional de la secundaria técnica devino en un factor de desigualación específico en la pandemia. Por ejemplo, una jurisdicción donde la propia dirección del nivel era reciente y no existía la función de supervisión específica de la modalidad expresa sus dilemas en los siguientes términos:

Era una sola persona para todos los colegios y era un referente del INET. Entonces, se quedaba solamente en los “Planes de mejora” y en algunos encuentros educativos como el Desafío Eco, las Olimpiadas, la Feria de Ciencias. Se quedaba ahí. Nosotros (cuando se creó la Dirección) como que vinimos a meternos un poco más en los diseños curriculares, en ampliar la oferta educativa, en mayores tecnologías. (Referente ETP, Región Sur, comunicación personal, 2021)

Otra circunstancia contribuyó en la definición de las posibilidades de abordaje de la emergencia. El cambio de gobierno ocurrido cuatro meses antes del inicio de la pandemia implicó cambios de equipos coordinadores y técnicos, muchas veces pertenecientes a partidos políticos diferentes a las gestiones previas. Esto operó contra las posibilidades de diseñar e implementar estrategias en tiempo y forma ante la dramática coyuntura.

Inicialmente, a fines del 2019, cuando asumimos la gestión de gobierno, lo primero fue reunir a los supervisores para plantearles básicamente que nos interesaba trabajar con la línea permanente, porque no había sido así, en la gestión anterior. Que más que todo trabajaba por programas, programas al costado, paralelos a la escuela, supongo con alguna intención de penetrar a la escuela. Pero en realidad se vio sacudido por la pandemia, de tal manera que el plan que habíamos imaginado... La primera conversación que sostuvimos con los supervisores fue a fines de abril para conversar sobre qué formato queríamos poner en marcha dentro de la educación a distancia, que posibilitara sostener el vínculo educativo, asegurar la continuidad pedagógica, y no perder más alumnos de los que la secundaria ya venía perdiendo. (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021)

Como se visualiza, una serie de aspectos asociados al gobierno del sistema y su estructura se constituyeron en factores que diferenciaron las posibilidades para la gestión de la pandemia y de la ETP según las jurisdicciones.

Desigualdades en la implementación de las prácticas

La criticidad de la enseñanza práctica y teórico-práctica quedó reflejada en la preocupación señalada por muchos/as referentes vinculada al riesgo de que los/as egresados/as de las cohortes afectadas por el aislamiento y el distanciamiento fueran estigmatizados como “los técnicos de la pandemia”. En este marco, la unidad pedagógica 2020-2021 y la priorización de actividades prácticas en el regreso a la presencialidad permitieron abordar los contenidos mínimos en esas cohortes, en la mayor parte de las jurisdicciones, y atenuar el riesgo de ese etiquetamiento negativo. Las jurisdicciones efectuaron, a su vez, gestiones con los Colegios Profesionales para lograr la homologación de los títulos que así lo requerían. Desde ese ángulo, la cuestión quedó saldada.

Desde el punto de vista del desarrollo de los dispositivos de práctica (talleres y laboratorios) y de las PP, se produjeron una variedad de situaciones. Estos dispositivos, en particular en el segundo ciclo, concebidos como espacios de integración de saberes, debieron ser adaptados frente a la desestabilización de las formas de escolarización tradicionales.

En la puesta en acto de la formación en talleres y en laboratorios, así como para la realización de las PP, las jurisdicciones mostraron estrategias diferenciales, en las que se observaron tensiones entre el “aprender mirando” y el “aprender haciendo”. Esta tensión refleja tanto los debates y concepciones sobre la articulación teoría-práctica en las jurisdicciones como los tipos de propuestas pedagógicas que se llevaron adelante. Al mismo tiempo, dan cuenta de una serie de limitaciones en distintos niveles: en los recursos ofrecidos desde los Estados nacional y provinciales a las instituciones, en los recursos de formación de docentes y en los recursos

materiales de estudiantes y docentes, todo lo cual está atravesado por desigualdades estructurales y educativas, preexistentes a la pandemia, pero reconfiguradas en este periodo.

En algunas jurisdicciones, se plantea que, durante la no presencialidad, fue imposible dar continuidad a la práctica, tanto por la complejidad de no contar con los entornos formativos necesarios como por las desigualdades respecto de la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y de conectividad por parte de estudiantes y de docentes.

Se trabajó desde la virtualidad buscando estrategias de trabajo que se aproximen lo más que se pueda a algo de la práctica real. Pero, (...) el año pasado, a partir del inicio del aislamiento estricto, no hubo en todo el año. (Referente ETP, Región Norte, comunicación personal, 2021)

Una estrategia generalizada fue promover las prácticas en los hogares o las clases por video, y la experimentación práctica a través de actividades asincrónicas en los hogares de estudiantes, donde se puso en juego el “aprender mirando” y tratando de replicar, a distancia, la formación cara a cara en las aulas y talleres. Sin embargo, esta posibilidad estuvo limitada por la falta de materiales y entornos adecuados en las viviendas para experimentar y por la posibilidad de sostener conexiones virtuales por parte de estudiantes y docentes: “Nos pasó que el año pasado algunos docentes pedían algún circuito eléctrico con algunas maderitas, algo muy casero, pero los chicos algunos no tienen ni destornillador en la casa” (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021);

Asumíamos que los docentes tenían los materiales, que tenían la conectividad, que tenían... Y llegamos a situaciones donde no tenían ni el docente, no tenía tampoco el alumno. Y eso, por un lado, lo que tenía que ver con conectividad y equipamiento. (Referente ETP, Región Norte, comunicación personal, 2021)

Un recurso clave fueron los simuladores. La utilización de programas de simulación^{iv} brindó la posibilidad de utilizar una práctica pedagógica de mayor complejidad, con evidencias probadas en el aprendizaje. Durante el primer año de pandemia, el INET proveyó la oportunidad de trabajar con programas de simulación a las jurisdicciones, de manera gratuita, pero por tiempo limitado. Esta herramienta permitió acercar a los/as estudiantes a un contexto real de práctica, a través de la creación de situaciones o escenarios que posibilitaran entrenar las habilidades que se buscaba desarrollar (Fernández y Garino, 2022). Este dispositivo fue valorado tanto durante la no presencialidad como por su potencialidad futura como recurso permanente: “El tema simulador en la virtualidad, me parece que fue una herramienta muy buena. (...) La verdad es que es prácticamente lo mismo, han llegado para quedarse. Con eso subsanamos gran parte del problema” (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021).

Sin embargo, las posibilidades de apropiarse por parte de las jurisdicciones aparecieron vinculadas obviamente a la conectividad y a diversas capacidades jurisdiccionales e institucionales para utilizarla. Cuestión agravada por las dificultades para su aprovechamiento que supuso la llegada a las escuelas de manera temprana (al inicio del ASPO).

En la primera bajada el impacto fue muy bajo, pero por las condiciones reinantes, no era un buen momento para haber bajado esa herramienta. Quizá, si lo bajarán en este momento sería otro cantar. Se veía una herramienta muy potente. La simulación en contexto de aislamiento, distanciamiento o inclusive virtualidad es una muy buena alternativa para poder acercar al alumno un poquito más a lo que es la actividad de su profesión. Estaba bien vista, con buenos ojos la simulación, pero me parece que llegó en forma muy temprana para las condiciones que estábamos en la provincia. (Referente ETP, Región Sur, comunicación personal, 2021)

Asimismo, hubo una limitación de licencias gratuitas por jurisdicción y, finalmente, se discontinuó la posibilidad de uso hacia fines de 2020 (cuestión señalada por varias jurisdicciones).

Solo algunas provincias con mayores recursos recurrieron o siguen recurriendo a simuladores a partir de articulaciones con universidades (Córdoba) o incluso desarrollos propios (Santa Fe, Programa *Emprendamos* para Administración y gestión).

Los estudiantes hacían pasantías virtuales de la Universidad Tecnológica Nacional, de la Universidad Nacional de Córdoba, donde trabajamos con simuladores, algunas con licencias que fueron gratuitas durante el año pasado, que a través de INET las pudimos tener, otras licencias que desde la provincia trabajamos, las universidades que también nos permitían el tema de los laboratorios virtuales, entonces se fue trabajando de esa manera en este contexto de que todo era virtual. Fue muy importante el trabajo y el nexo con los diferentes sectores, incluso hubo empresas que directamente ellos se contactaban. La verdad que no reemplaza obviamente el tema, por ejemplo, en el caso de los estudiantes, de lo que es la pasantía y en el entrar en contacto con el mundo del trabajo. (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021)

Por otra parte, específicamente respecto de las PP, una estrategia fue avanzar en el diseño de proyectos, integrando materias y saberes. Esta estrategia pedagógica es nombrada como “Aprendizaje basado en proyectos” (ABP) en las entrevistas —una de las recomendaciones de los marcos ordenadores consensuados a nivel federal— y, si bien se puede distinguir entre pedagogía del proyecto y estrategia del proyecto (Perrenoud, 2006, en Feeney, Machicado y Larrosa, 2022), la acepción tomada en las entrevistas refiere a considerarlos como estrategias de proyecto, que buscan:

Mejorar la comprensión de los contenidos escolares y en el desarrollo de diversas capacidades metacognitivas a partir de un trabajo en el que los estudiantes se involucran fuertemente en todo el proceso (desde el diseño, pasando por la implementación, la comunicación/difusión y la posterior la evaluación del producto del proyecto). (Feeney *et al.*, 2022, p. 8)

En estos proyectos, se priorizaron las etapas de planificación y organización en contexto de no presencialidad, dejando la de ejecución para el regreso a la presencialidad. En algunos casos, directores/as jurisdiccionales destacaban la importancia de la virtualidad para trabajar aspectos que, en la presencialidad, muchas veces son dejados en un lugar secundario (como la planificación de los proyectos), o bien para aprender y ejercitar herramientas virtuales, útiles para el desempeño profesional posterior.

Lo más complicado fue... donde no tuvimos presencialidad. Lo pudimos sostener con el corte proyectual y la resolución de problemas con proyectos integrados. Son problemas contextualizados a problemáticas propias del perfil de cada uno, y eso llevó a la defensa de trabajos luego en contexto también a distancia y virtual. Sabemos que no es exactamente lo mismo que una PP presencial o en contexto productivo, pero también sacó a la luz algunas cuestiones que se dejaron de lado en la presencialidad, como toda la fase de diseño, la fase de previsión de proyectos, toda la fase de elaboración de proyectos y la construcción de objetos virtuales, la utilización de herramientas de diseño que antes no se utilizaban, empezaron a tener más valor. (Referente ETP, Región Norte, comunicación personal, 2021)

En el retorno a la presencialidad parcial, mayormente en 2021, las agendas jurisdiccionales se enfrentaron a los problemas de infraestructura previos y a la reorganización de grupos de estudiantes en “burbujas”. Respecto a lo primero, una línea específica del INET se enfocó a crear las condiciones institucionales de infraestructura mínimas para el retorno a las escuelas, aunque la magnitud del problema, en algunos casos, llevó a retrasar el regreso al aula en algunas escuelas en ciertas jurisdicciones.

La organización de la práctica supuso la necesidad de utilizar los entornos formativos con cupos, lo cual implicó que los talleres y laboratorios debieron trabajar con más rotaciones. Ello constituyó una sobreexigencia para los/as docentes.

Dada la exigencia de grupos reducidos planteada por los protocolos, se continuó con la estrategia de integrar las prácticas en el marco de proyectos específicos que permitían la articulación entre diferentes disciplinas, continuando con la estrategia de ABP.

Tradicionalmente se da una rotación, los que van pasando de un lado a otro, entonces se propuso desarmar las rotaciones en la medida de lo posible, para que el alumno pudiera trabajar en un solo proyecto. Entonces lo fuimos resolviendo de alguna manera, pero básicamente fueron dos estrategias: presencialidad y trabajo con ABP para las prácticas, ¿no? (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021)

Ahora bien, algunas jurisdicciones juzgaron que la experiencia previa de trabajo con los entornos formativos facilitó la organización del regreso a ámbitos de práctica: “Las especialidades duras corrimos con una ventaja, porque teníamos los talleres para, como diríamos nosotros, así en forma vulgar para abrir la cancha, y tener a los alumnos repartidos en muchos sectores dentro de la Escuela” (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021).

De todos modos, incluso cuando hay algunas excepciones, las PP no pudieron desarrollarse como lo habían hecho previamente debido a las restricciones sanitarias. Incluso en jurisdicciones que tenían un vínculo establecido con empresas, tuvieron dificultades para retomar aquellas en espacios reales de trabajo fuera de las escuelas.

Nos basamos en la Resolución 379^v. Ahí tomamos todas las recomendaciones sobre las PP sobre cómo encauzarlas, los protocolos de cuidado. A ver, desde el plexo teórico uno puede ver e imaginar mil alternativas. En realidad, la gente tiene miedo. Las fábricas tienen miedo que algún estudiante le traiga el COVID, entonces reciben, pero muy poquitos. Pero se ha podido, en ningún momento se cortó. Incluso llegó un punto en el mes de marzo de este año donde ellos pedían que incrementemos las PP. (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021)

Sin embargo, los entramados previos, establecidos en algunas jurisdicciones con empresas vinculadas a los avances en la implementación de PP o la existencia de un tejido productivo y tecnológico considerable, tomaron relevancia como fuente de innovaciones orientadas a cubrir ese espacio, como, por ejemplo, visitas virtuales o desarrollo de proyectos.

Hay un vínculo estrecho [con las empresas], no se perdió, pero no se pudo avanzar porque no hay soporte para hacerlo. En las grandes, tienen soporte para hacerlo, yo creo que... creció un montón el vínculo. Creció un montón porque pudieron elaborar otro tipo de formatos y que van a seguir estando. (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021)

Algunas de las empresas hemos tenido muchísimo el apoyo de hacerlo en forma virtual, (...) nos permite una amplia gama de cómo aplicar estas prácticas. Tenemos más de 100/130 empresas que están ya vinculadas con convenios específicos y con trabajo específico. (Referente ETP, Región Norte, comunicación personal, 2021)

Más allá de los factores de desigualdad que se vienen examinando, otro condicionamiento al desarrollo de las prácticas tuvo que ver con la orientación técnica. En principio, las escuelas agrotécnicas^{vi} contaban con desventajas no solo porque concentran poblaciones con mayores dificultades socioeconómicas (Sosa, 2022), sino también mayores problemas de conectividad. El hecho de que debieran atender sus producciones llevó a regulaciones específicas que habilitaron esas actividades y las reorganizaron, dándole lugar a los hogares (Yuni y Melendez, 2023).

Tratamos de asimilar todo eso en si hubo una diferencia en las agropecuarias que ellos trabajan ahí con seres vivos prácticamente entonces, se les daba a los docentes la

provisión de los insumos, las herramientas para llevársela y practicar en sus casas. Entonces por medio de videos, por WhatsApp, como que los docentes corregían las prácticas. Hicieron huertas, gallineros, tuvieron crías, todo en sus casas. Eso es una diferencia entre el agro, la industrial, se dio más eso ya a fin de año. (Referente ETP, Región Norte, comunicación personal, 2021)

Las escuelas agrotécnicas se vieron favorecidas por sus ubicaciones (rurales o de menos densidad poblacional), lo cual permitió flexibilizar antes las restricciones, y también porque algunas jurisdicciones contaban con prácticas previas de alternancia, lo cual permitió retomar más rápidamente la presencialidad o la alternancia.

Algunas familias profesionales les fue más fácil incorporar el currículum prioritario. En el caso de agropecuario, (...) estas escuelas tuvieron más presencialidad (...). De todas formas, ahí hubo una cosa interesante que tiene que ver con los Regímenes de Alternancia. (...) Digo, tomar esa experiencia, (...) pero sí usar ese formato de práctica. Y la verdad que fue muy bueno. (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021) Yo creo que la diferencia sería la especialidad justamente. Las escuelas agrotécnicas tuvieron mayor continuidad justamente porque los chicos están acostumbrados a trabajar con plantas, con los animales... y, además, porque estaban en localidades más pequeñas, por lo cual fue más sencillo el trabajo en burbujas, en proteger la comunidad de que no haya mucha circulación. (...) Esto favoreció a las escuelas agro por la ubicación geográfica, por la dinámica que normalmente tiene la institución. (Referente ETP, Región Norte, comunicación personal, 2021)

Las especialidades industriales sufrieron mayores dificultades ante la virtualidad, mientras que algunas especialidades de servicios, que incluyen las carreras de informática, pudieron desarrollar más cabalmente el currículum prioritario: “Claramente hay especialidades que no sufrieron tanto. La gente de informática, por ejemplo, no tuvo problemas, y pudo vincularse y armaban y buscan las estrategias” (Referente ETP, Región Norte, comunicación personal, 2021);

A algunas familias profesionales les fue más fácil incorporar a currículum prioritario. Las ligadas al campo de la programación y la informática, les es más familiar el trabajo de forma virtual, por lo cual ahí no hubo mucho problema en este sentido. (...) En algunos casos del campo de las construcciones, que tiene mucho de diseño y de proyecto final, la verdad que tampoco les fue muy difícil, si bien es complejo el campo. (Referente ETP, Región Centro, comunicación personal, 2021)

Hasta acá, hemos dado cuenta de las desigualdades previas y emergentes que caracterizaron la ETP secundaria en pandemia. En las 24 jurisdicciones, las dimensiones tratadas se configuran y entran de formas únicas, poniendo de manifiesto tanto brechas entre provincias como al interior de cada una de ellas. Como síntesis para ejemplificar esas relaciones entre las dimensiones tratadas, se proponen, a continuación, dos casos contrastantes que, a modo de “tipos”, muestran esas dinámicas de imbricación^{vii}.

Desigualdades en la educación técnica argentina. Dos casos contrastantes

La estrategia comparativa contrastó los aspectos territoriales, de caracterización y gestión de la EST, y las estrategias desplegadas para el abordaje de los saberes prácticos y las articulaciones teoría-práctica. El siguiente cuadro sintetiza la comparación sistemática de las dimensiones examinadas.

Tabla 1

Dos casos contrastantes de la ETP

	Caso 1 : Provincia Centro	Caso 2: Provincia Norte
DATOS DE ETP SECUNDARIA		
Total de escuelas (abs)	246	30
Total Estudiantes (abs)	entre 90.000 y 100.000	entre 10.000 y 15.000
% de Estudiantes de ETP en la matrícula de educación secundaria	29	20
% de Escuelas ETP en el total de secundaria	21	14
Importancia de ETP agro-técnica en matrícula ETP(%)	31	56
TERRITORIALIDAD		
Contexto económico-productivo	Fuerte industrial, y de servicios: Significativa producción agropecuaria	Pymes, pequeños establecimientos rurales
Llegada territorial a las escuelas	Amplia estructura de regiones y supervisiones; infraestructura vial	Escasa infraestructura a lo largo de geografía montañosa, alto aislamiento)
GOBIERNO		
Alta continuidad equipo técnico	Sí	No
Autoridad del área con experiencia en EST	Sí	No
Especialización funcional (dirección de técnica, supervisiones),	Sí	No supervisores, dirección de secundaria coordina
Antecedentes de modificaciones previas técnica y orientada	Sí, curriculares, régimen académico, reorganización funcional	Si, aprobado a fines de 2019, escasa implementación
Continuidad política (cambio del partido político en 2019)	Sí	No
PRÁCTICAS EN PANDEMIA Y POST-PANDEMIA		
Estrategia pedagógica en las prácticas escolares	Simuladores, plataformas, cuadernillos	Cuadernillos
Estrategia pedagógica en las prácticas profesionalizantes	Visitas virtuales, capacitación empresarial	Aula invertida, proyectos en escuelas

Tramas inter-sectoriales y vínculos con empresas y el entorno laboral	Sostenimiento y fortalecimiento de vínculos previos con empresas, relación con Colegios Profesionales, colaboración con universidades	Municipios y comisiones de fomento para repartir materiales; tramas interactorales locales para el seguimiento y favorecer la continuidad de estudiantes. Relaciones previas con sector público para PP
-----------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se examinan ambos casos, según la diferenciación que emerge del cuadro.

Una provincia de la región central

La provincia se caracteriza por un alto porcentaje de población urbana; entre las actividades productivas, además del sector servicios, tiene fuerte peso el sector agropecuario y cuenta con un desarrollo industrial importante, siendo la metalmecánica y la agroindustria las predominantes.

En la provincia, 1 de cada 4 escuelas secundarias corresponden a la modalidad ETP. El gobierno de esta modalidad muestra alta especialización funcional, con una estructura de supervisores específicos de la modalidad, distribuida regionalmente. En el momento en que estalló la pandemia, los equipos técnicos a cargo contaban con continuidad y antecedentes recientes en la gestión de esta. De hecho, la dirección de ETP ha ido ganando nuevas áreas de incumbencia en los últimos años y coordina diferentes tipos de servicios educativos, incluyendo formatos institucionales alternativos en educación secundaria. Estos antecedentes habían permitido experimentar innovaciones en el régimen pedagógico (Flacso-UNICEF, 2018) y en la incorporación de formación para el trabajo articulada curricularmente. Todas estas características brindaron un punto de partida con experiencias significativas para la reconfiguración de la secundaria, a la que obligó la escolarización no presencial.

Ante la nueva situación, se conformó una red colaborativa en el marco del sistema educativo provincial, propiciando el trabajo conjunto entre la Dirección provincial y el cuerpo de supervisores zonales y directores escolares. Se buscaba generar un marco claro de orientaciones, también se aspiraba a acompañar a los diferentes actores en sus responsabilidades de gestión. Además de la articulación dentro del propio ministerio, se estableció un organismo creado para articular políticas en la emergencia de carácter intersectorial e interministerial, que trabajó no solo a nivel central, sino también en la descentralización hacia las regiones y territorios.

La articulación con el COE^{viii} fue muy importante, porque nosotros trabajábamos a nivel central, pero a su vez, en esa descentralización que hubo luego, había un vínculo regional y territorial, llevado a cabo por las Direcciones de Nivel, pero también con un rol muy importante de supervisores que hacían esa articulación en el territorio. El trabajo en red [incluyó a] los intendentes municipales o jefes comunales, se establecieron los vínculos de tal manera de estar presentes todas las miradas que eran necesarias en una situación como esta. (...) No se hubiera podido trabajar si no se establecían esos vínculos. (Referente ETP, Región Central, comunicación personal, 2021)

Esta estrategia habilitó un trabajo territorial interconectado y amplio que se extendió en toda la provincia.

Respecto al desarrollo de talleres y laboratorios en el contexto de virtualidad, se recurrió a un conjunto de recursos pedagógicos. Por ejemplo, los/as docentes crearon voluntariamente secuencias didácticas donde ofrecían filmaciones para el abordaje de las prácticas en los hogares, que fueron subidas a una plataforma provincial.

Debido a las tramas previas sostenidas con empresas para prácticas y pasantías, se trabajaron diferentes alternativas pedagógicas. Por ejemplo, con las empresas grandes (especialmente automotrices), se destacan las visitas virtuales de 360 grados con tutor, donde se iban mostrando las diferentes etapas del proceso de fabricación. Asimismo, las empresas proveyeron de cursos de capacitación a los estudiantes a partir de su propia plataforma. La estrategia de la filmación de visitas virtuales también fue utilizada por PyMES. Además, a partir de recursos provistos por INET o por universidades, se pudieron utilizar programas de simulación u organizar virtualmente empresas simuladas con grupos de estudiantes.

Con el recupero de la presencialidad en 2021, los equipos de gestión zonales y las instituciones tuvieron mayor autonomía en la organización del regreso a las aulas bajo una lógica de alternancia híbrida (con menor carga horaria presencial). Para ello, se realizó una reorganización curricular en el primer ciclo, donde, salvo en los espacios de Lengua, Matemática e Inglés, se trabajó con integración por áreas (lo cual ya se había experimentado previamente en las escuelas bajo programa). Del mismo modo, el segundo ciclo se trabajó desde la Unidad Pedagógica Profesional, estrategia que permitió designar la mayor carga de horas presenciales a las Prácticas Formativas. Esta decisión pedagógica ya se venía implementando desde el período anterior de forma virtual. De acuerdo con la visión de la autoridad provincial entrevistada, este trabajo de integración por áreas “costó muchísimo”, pero, a la vez, permitió una redefinición general de la separación entre la teoría y la práctica.

La priorización de contenidos estuvo enfocada a atenuar el riesgo que se había comenzado a suponer respecto a la formación de los/as “técnicos/as de la pandemia”. Con este fin, se consideraron los “saberes necesarios para el egreso”, acordados con los Colegios Profesionales (en particular, en relación con los títulos que brindan acreditación).

Paradójicamente, la autoridad entrevistada señala que, lejos de debilitarse, “los vínculos con el sector productivo durante la pandemia se vieron fortalecidos”. Más allá de ello, ciertas especialidades, como la de informática, tuvieron mejores condiciones para implementar prácticas profesionalizantes, dadas las características particulares de la actividad.

En síntesis, se observa que las capacidades y continuidades institucionales de la jurisdicción permitieron afrontar esos desafíos surgidos en esta etapa con más experiencia acumulada y, a la vez, con una estructura organizacional capaz de plantear un trabajo con articulación territorial. Las iniciativas previas de transformación del régimen académico y de desarrollo de formatos institucionales alternativos sirvieron de apoyo para la toma de decisiones vinculadas a la priorización de contenidos y las evaluaciones. Los vínculos establecidos con el sector productivo y con instituciones educativas del nivel superior lograron mantenerse y generar estrategias alternativas para sostener las prácticas en condiciones adversas.

Una provincia de la región norte

La segunda jurisdicción seleccionada pertenece a la región norte. Se caracteriza, en primer lugar, por un territorio con grandes inequidades prepandemia, con fuerte peso de desigualdades sociales, en el que la conectividad a internet aparece como un escollo, sumado a subregiones que configuran territorios diversos (muchos aislados) con problemáticas al interior específicas y problemas de comunicación y articulación entre ellos.

La educación secundaria técnica en esta provincia depende de la Dirección de Nivel Secundario del Ministerio de Educación provincial. Además, en la estructura organizacional, se

encuentra la Dirección de Educación Técnico Profesional, que colabora con la gestión de escuelas secundarias técnicas, especialmente en lo referido al campo de formación específica, incluyendo talleres, laboratorios y PP. No cuenta con supervisores específicos de la modalidad, de manera tal que la especialización funcional es escasa. Además, se destaca el peso del componente rural en nivel secundario, perteneciendo el 60 % de las instituciones al ámbito rural y muchas de ellas al rural disperso; como se observa en el cuadro, la orientación agrotécnica es predominante. Desde la Dirección de Técnica, se destaca el fuerte peso de las desigualdades sociales, ligadas a los territorios en que se encuentran las escuelas. A fines de 2019, se aprobó el diseño curricular del nivel secundario que favorece la construcción de trayectorias de estudiantes de manera integrada, superando las propuestas de fragmentación de los saberes por asignaturas. Sin embargo, presenta un grado de implementación bajo, ya que comenzó a regir en abril de 2021.

Al igual que en otras jurisdicciones, la prioridad en la etapa no presencial fue la vinculación con los/as estudiantes para construir, desde allí, la continuidad pedagógica. Dadas las limitaciones en la conectividad, se recurrió a la elaboración de cuadernillos como una de las estrategias pedagógicas principales. Tanto en el contacto y revinculación como en el reparto de los materiales, los municipios y comisiones de fomento tuvieron un papel destacado.

Esta estrategia supuso dificultades vinculadas a la falta de intercambios entre docentes y estudiantes, disminuyendo el seguimiento y ralentizando el proceso de aprendizaje. Además, se priorizaron contenidos y el trabajo por proyectos interdisciplinarios, recurriendo a la modalidad de Aprendizajes Basados en Proyectos. En el caso particular de la secundaria técnica, los equipos técnicos de la dirección desarrollaron documentos orientadores para la definición de saberes prioritarios, recuperando experiencias y normativas previas^{ix}. Respecto de las PP, en la no presencialidad, se limitaron a la planificación de los proyectos, sin pasar a etapas de ejecución o puesta en acto.

Con el retorno de la presencialidad, en septiembre del 2020, se priorizó la realización de prácticas en talleres, laboratorios y PP, de modo que se asistió a una intensificación de la formación práctica, organizando los agrupamientos en burbujas. Se destaca el aula invertida o *flipped classroom* como estrategia pedagógica.

La presencialidad cuidada, que es la que se estuvo aplicando hasta este primer cuatrimestre del año [2021], que tiene que ver con priorizar estos espacios de talleres y laboratorios de prácticas intensivas, trabajar en una bimodalidad. Todo lo que es marco teórico en un proceso de aula invertida, trabajar todo el marco teórico y elaboración de cuestionarios, indagaciones en una virtualidad, y luego, llegar a las aulas, a los laboratorios, a los talleres en el formato de burbuja. (Referente ETP, Región Norte, comunicación personal, 2021)

Además, entre septiembre de 2020 y abril de 2021, se asistió a una etapa de la evaluación para la acreditación y promoción de estudiantes, focalizando en las capacidades profesionales de las especialidades.

Dado que el sector empresarial en la provincia es acotado, los vínculos prepandemia con otros actores eran mayoritariamente con entes gubernamentales (en especial, municipios) y organizaciones sociales, y un porcentaje importante de PP se realizaban a través de proyectos institucionales dentro de las escuelas. Esta tendencia continuó en 2021, donde, desde la Dirección del nivel, se avanzó en un protocolo para la realización de prácticas en entornos formativos, que tomó como referencia documentos del Consejo Federal y recomendaciones de las mesas federales de ETP en INET, documento que, luego, fue ajustado por cada institución.

Se reconocen factores que configuraron desigualdades al interior del nivel. Uno refiere a la capacidad de gestión institucional de los equipos directivos de las escuelas, especialmente en el acompañamiento del cuerpo docente para favorecer la continuidad pedagógica de estudiantes.

Otro factor refiere, como muestran otros análisis (Giovine, Garino y Correa, 2023), al papel de las tramas interactorales en la continuidad pedagógica, postulándose como estrategia para disminuir las desigualdades.

Algunas instituciones, aun cuando estaban en contextos muy desfavorables, lograron sostener esa continuidad con los estudiantes, la comunicación, establecieron redes. Esa capacidad de la institución de mirar hacia afuera, que tiene que ser prioridad en las instituciones técnicas, como una dimensión que estaba muy olvidada, la sociocomunitaria, el vincularse con lo que pasa afuera de las paredes de la institución y establecer esas redes, ese entramado, y fortalecer la institución a través de esas redes. Bueno, claramente se vio en nuestras instituciones. (Referente ETP, Región Norte, comunicación personal, 2021)

Ante las falencias respecto de la infraestructura escolar, la organización en burbujas en etapas de presencialidad cuidada fue una manera de abordar el proceso pedagógico de manera precaria y provisoria.

Finalmente, se destacan las variaciones según orientaciones, siendo las agrotécnicas las menos perjudicadas por el contexto de no presencialidad, en comparación con las industriales. En esta provincia, esta ventaja relativa se debe a la localización de estas escuelas en zonas rurales con menor impacto de la pandemia.

Conclusiones

El objetivo de este artículo fue el de examinar de qué manera las desigualdades previas y emergentes, vinculadas a las heterogeneidades territoriales, en el gobierno del sistema y en la implementación de las prácticas, configuraron escenarios distintos para el despliegue de políticas y estrategias a nivel de las jurisdicciones durante la pandemia y postpandemia.

La crisis global del COVID-19 planteó una situación inédita para el sistema educativo, que planteó desafíos similares a cada una de las jurisdicciones. Sin embargo, las características de los territorios, las capacidades institucionales y, a la vez, la propia diferenciación por orientaciones que caracteriza a la modalidad técnica fueron la base de desigualdades que incidieron directamente en las posibilidades de hacer frente a los desafíos que la situación excepcional requería. A partir de una investigación centrada en las voces de referentes jurisdiccionales de la ETP y en datos secundarios descriptivos, se contrastan diferentes regiones del país, mostrando el modo en que las heterogeneidades en estos diferentes planos se constituyen en las condiciones de posibilidad para hacer frente a la pandemia y, por lo tanto, en las capacidades de atenuar o no los efectos de la crisis sanitaria en la continuidad educativa.

El artículo muestra desigualdades territoriales y sociales previas, pero también emergentes. Entre ellas, una de las principales cuestiones tuvo que ver con la disponibilidad de equipos y conectividad en los hogares que, en definitiva, refleja las condiciones materiales y de recursos tanto de las instituciones como en relación con las condiciones de vida de las familias y docentes.

Asimismo, se muestran las diferenciaciones vinculadas al propio gobierno del sistema y su estructura, entre las cuales se hace evidente el papel relevante de las innovaciones en el modelo institucional y curricular de la educación secundaria en general y de la ETP en particular. Al respecto, los distintos avances en la aplicación de la Ley de ETP y particularmente en la implementación de las PP constituyen un factor clave a la hora de capitalizar la experiencia acumulada y generar estrategias diversas para dar continuidad a un aspecto esencial de la modalidad técnica, como lo son las prácticas.

En este sentido, en lo que respecta a la formación en talleres y en laboratorios, así como en la realización de las PP, las jurisdicciones mostraron estrategias diferenciales. Como se plantea

en el texto, una estrategia generalizada fue la de promover las prácticas a partir de poner en juego el “aprender mirando”. Desde esta lógica, las prácticas fueron reinventadas a través de clases por video y la experimentación práctica a través de actividades asincrónicas en los hogares.

No obstante, en algunas jurisdicciones, esto, además, pudo ser complementado con estrategias diversas. Así, se apeló a la utilización de programas de simulación, que brindó la posibilidad de utilizar una práctica pedagógica de mayor complejidad. Además, en ciertas jurisdicciones, se promovió el diseño de proyectos, integrando materias desde el ABP. Por su parte, los diferentes alcances en los vínculos entre algunas jurisdicciones con empresas para la implementación de PP, así como los desiguales tejidos productivos y tecnológicos de las regiones tomaron relevancia como fuente de innovaciones para la continuidad de las prácticas.

Las orientaciones de la modalidad también constituyen un factor de diferenciación. Las escuelas agrotécnicas, si bien contaban con desventajas por concentrar poblaciones con mayores dificultades socioeconómicas y, a la vez, con mayores problemas de conectividad, lograron sostener mejor los espacios de práctica gracias a que recuperaron más rápidamente formatos híbridos y la presencialidad. Las especialidades de servicios, y particularmente las carreras de informática, también se vieron beneficiadas por su mayor adaptabilidad al formato no presencial. De este modo, la orientación más golpeada por los efectos de la pandemia fue la industrial.

Estas cuestiones son profundizadas en diferentes casos contrastantes que muestran diferencias significativas, no solo en el fuerte condicionamiento de lo territorial, sino también en las capacidades y continuidades institucionales. Estas diferencias posicionan de desigual manera a las jurisdicciones para dar respuestas a la pandemia, al contar o no con más experiencia acumulada y, a la vez, con una estructura organizacional capaz de plantear un trabajo con articulación territorial.

Así, mientras que, en un caso, se evidencian tramas consolidadas con el contexto socioproductivo local, en el otro caso, esto es mucho más limitado. Pero más allá de los condicionantes que surgen de las heterogeneidades previas, también se evidencian diferencias en la proactividad de las jurisdicciones, según sus capacidades y posibilidades, para articular territorialmente, dar respuestas a tiempo y generar un encuadre claro y consensuado para garantizar la continuidad pedagógica en una situación adversa. Esto incluso se vislumbra en la valoración que se percibe en ambos casos respecto del rol de los lineamientos políticos surgidos desde el nivel nacional. Mientras que, en uno de los casos, se asumía que la jurisdicción lograba “adelantarse” a dichos lineamientos (gracias a sus capacidades institucionales, experiencia, vínculos previos y también articulación territorial), en el otro caso, se percibía que esos lineamientos generales eran fundamentales como un “apoyo” para la gestión local de las políticas. De todos modos, a pesar de la evidencia que muestra el artículo en relación con las disímiles capacidades institucionales para la gestión de la modalidad técnica en la pandemia, también se vislumbran desigualdades intrajurisdiccionales, ya que los territorios no son homogéneos, y ello se plasma en las propias condiciones de los hogares. En este sentido, las desigualdades son múltiples y, a la vez, de diferentes niveles, escalas y alcances.



ST, lapiceras sobre hojas. Romina Solange Finks

Notas

ⁱ Este artículo está enmarcado en el Proyecto PISAC COVID 19 N° 00023 *La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia*, ANPCYT, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Investigadora responsable: Renata Giovine. Dicho proyecto se orientó al estudio de la educación secundaria a nivel nacional. Para este artículo, se recuperan 24 entrevistas realizadas a referentes técnico-políticos de ETP de nivel jurisdiccional y 2 entrevistas a autoridades de la ETP de nivel nacional. Agradecemos a Victoria Passinetti e Iris Schwartz por su participación en el procesamiento de datos secundarios y primarios y a Noelia Gabriel por el relevamiento y sistematización de normativa.

ⁱⁱ En septiembre de 2020, la Res. 368/20 estableció la unidad pedagógica 2020-2021, contemplando la organización de mesas de exámenes durante abril 2021 para la certificación de finalización del nivel a través de la evaluación centrada en los alcances profesionales de los títulos. En octubre de 2020, la Res. 371/20 aprobó un protocolo específico y recomendaciones para la realización de prácticas en los entornos formativos de la ETP (Talleres, Laboratorios y Espacios Productivos). La Res. 379/20 abarcó “Orientaciones y lineamientos para la evaluación, acreditación y graduación de los estudiantes del último año de Educación Técnico Profesional de nivel secundario” (Anexo I), “Evaluación y acreditación en contexto de pandemia para la ETP” (Anexo II) y “Las prácticas profesionalizantes en contexto de pandemia” (Anexo III). De este modo, ya se contaba, a esta altura, con un marco ordenador para realizar prácticas en las escuelas técnicas, mientras se mantenía la educación a distancia.

ⁱⁱⁱ De acuerdo con Abeles y Villafañe (2022), la Región Norte abarca Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones, Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta, Santiago del Estero y Tucumán. Por su parte, la Región Centro incluye a Ciudad y Provincia de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa, Santa Fe, Mendoza, San Juan y San Luis. La Región Sur comprende Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

^{iv} La utilización de simuladores es una práctica pedagógica habitual y con años de existencia en los sistemas de formación profesional más desarrollados a nivel internacional e incluso algunas de las instituciones de formación técnico-profesional más renombradas de América Latina (CEDEFOP, 2020; CINTERFOR, 2017).

^v Ver en Nota 2.

^{vi} Esta orientación cobra importancia en Córdoba, Mendoza, Neuquén y Río Negro ya que más del 25 % de la matrícula de técnica secundaria presenta orientación agropecuaria.

^{vii} Los tipos funcionan como modelos analíticos elaborados con base en elementos comunes al interior de cada uno y diferentes entre sí en las dimensiones analíticas seleccionadas (condiciones materiales, de

gestión y de puesta en acto de espacios de prácticas en las escuelas técnicas) que, lejos de pretender exhaustividad y exclusividad de los casos seleccionados, permiten mostrar tendencias en las dinámicas analizadas.

^{viii} Centro de Operaciones de Emergencia.

^{ix} Por ejemplo, se recupera la Resolución N° 266 del Consejo Federal del año 2015, que establece “documentos breves y operativos en los que se identifican las capacidades profesionales de los espacios formativos de cada tecnicatura, y son las que un estudiante debe demostrar haber adquirido para aprobarlo; sientan la base para realizar procesos de obtención de evidencias que permitan dar cuenta que las capacidades profesionales efectivamente han sido adquiridas por los estudiantes; responden íntegramente a lo establecido en el perfil profesional y su elaboración ha contado con el acuerdo del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP)”.

Referencias

- Abeles, M. y Villafañe, S. (Coords.). (2022). *Asimetrías y desigualdades territoriales en la Argentina. Aportes para el debate*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Binstock, G. y Cerruti, M. (2017). *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo*. Serie de Documentos de Investigación 1. MEC.
- CEDEFOP. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Publications Office of the European Union.
- CINTERFOR. (2017). *El futuro de la formación profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y lineamientos para su fortalecimiento*. OIT/CINTERFOR.
- Feeney, S., Machicado, G. y Larrosa, L. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes. *Revista Praxis educativa*, 26(3), 1-23.
- Fernández, N. y D. Garino. (2022). ¿Cómo se llevaron a cabo las Prácticas Profesionalizantes en las escuelas técnicas durante la pandemia? Análisis de lo sucedido en dos jurisdicciones de Argentina. *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*. Facultad de Ciencias Económicas, Buenos Aires.
- Fernández, N., Ganem, M. J., Saez, D. y Maturo, Y. (2021). Las Prácticas Profesionalizantes: su puesta en acto en tres provincias argentinas. En S. Martínez (Comp.), *Educación Técnico Profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias* (pp. 257-292). Teseo.
- FLACSO-UNICEF. (2018). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria*. FLACSO-UNICEF.
- Giovine, R., D. Garino, y N. Correa. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Revista Espacios en Blanco*, 33 (1), 75-90.
- INET. (2020). *La educación técnico-profesional en cifras*. INET.
- Jacinto, C. y E. Verdier. (2021). Les paradoxes de la démocratisation éducative entre sélection et déclassement: Le cas de l'enseignement technique secondaire en Argentine. *Éducation et sociétés*. 46, 39-55.
- Jacinto, C., S. Fuentes, y N. Montes. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post)pandémica. *Revista Propuesta Educativa*. 57, 31 (1), 12-30.
- Millenaar, V., C. Jacinto y M. Sosa. (en prensa). ¿Cómo educar sin presencialidad? La agenda estatal de la educación secundaria técnico-profesional en pandemia. En Caravaca, J y Daniel, C. (Eds). *Afrontar lo inesperado. El estado argentino ante la crisis global del Covid-19*. Biblos.
- Laguzzi, G., Nistal, M. y Volman, V. (2022). *Secundaria técnica: crece la matrícula y la participación femenina*. Observatorio Argentinos por la Educación.
- Ministerio de Educación-SEIE. (2020). *Evaluación del Proceso de Continuidad Pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Pinkasz, D., Bardelli, N., Galarza, C., López, V., Méndez, J. y Santos, S. (2023). Políticas provinciales para gobernar la reestructuración forzada del espacio de enseñanza en Pandemia. Las direcciones de nivel secundario durante 2020 y el primer semestre de 2021 en Argentina. *Revista Espacios en Blanco*, 33(1), 27-44.

- Riquelme, G. C., Herger, N. y Sassera, J. (2019). Estudio Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas. Resumen. En *Investigaciones INET* (pp. 9-44). Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Sosa, M. (2019). *Las transiciones educación secundaria-trabajo en egresados de la educación técnica en Argentina. Abordaje comparativo de la construcción y la informática (2003-2014)* [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. Universidad de Buenos Aires.
- Sosa, M. (2022). Efectos de la pandemia en la educación técnica de nivel secundario y su relación con las desigualdades en Argentina. *Revista Propuesta Educativa*, 57 (1), 75-88.
- Steinberg, C., Tófaló, A., Meschengieser, C., Lotito, O. y de Oto, L. (2019). Educación, territorio y sociedad: Un estudio multidimensional sobre las desigualdades sociales y educativas en Argentina. En N. Gluz y C. Steinberg (Eds.), *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales* (pp. 80-105). UNIPE y UNGS.
- Yuni, J. y Meléndez, C. (2023). Gobernar la incertidumbre: la Continuidad Pedagógica en Escuelas Secundarias Rurales de Argentina. *Revista Espacios en Blanco*, 33(1), 61-74.