

PRAXIS

educativa

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



Derechos, flexibilidad y justicia curricular: el Programa de Educación Profesional Secundaria en Argentina. Artículo de María Marta Yedaide y Rosario Belén Barniu. Praxis educativa, Vol. 28, N° 1 enero-abril 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-14.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280105>

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



Derechos, flexibilidad y justicia curricular: el Programa de Educación Profesional Secundaria en Argentina

Rights, Flexibility and Curricular Justice: The High School Professional Education Program

Direitos, Flexibilidade e Justiça Curricular: o Programa de Educação Profissional Secundária na Argentina

María Marta Yedaide

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
yedaide@gmail.com
ORCID 0000-0002-1233-9234

Rosario Belén Barniu

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
robarniub@gmail.com
ORCID 0009-0009-2818-2487

Recibido:2023-09-11 | Revisado:2023-11-27 | Aceptado:2023-12- 17

Resumen

Este artículo da cuenta de una investigación en curso en el cruce de tres proyectos³ interesados por la educación secundaria en clave socio-crítica. Se ocupa particularmente del abordaje del Programa Educación Profesional Secundaria, el cual se implementa a partir del año 2023 con el anhelo de garantizar el derecho a la terminalidad de la educación media, recuperando trayectorias interrumpidas en un modelo pedagógico flexible. En el encuadre de la investigación cualitativa y desde una perspectiva socio-crítica, se han producido contenidos a partir del análisis documental, observaciones participantes y la entrevista a una de las responsables del Programa, en lo que podría pensarse como una fase incipiente del trabajo de campo. Dichas aproximaciones nos permiten aventurar unas pocas tesis y también avizorar algunas inquietudes respecto de las gramáticas escolares tradicionales y las urgencias en las transformaciones educativas en el escenario postpandémico, en vistas a garantizar derechos ineludibles de cara a una vida digna.

Palabras clave: Educación Secundaria; terminalidad; justicia curricular; flexibilidad pedagógica

Abstract

This article socializes some ongoing research at the intersection of three projects⁴ concerned with secondary education from a socio-critical perspective. It particularly deals with the High School Professional Program, which has been implemented since 2023 to secure the right to finish this educational level by means of recovering students who have abandoned or failed their courses and designing a flexible pedagogical model. In the framework of qualitative research, document analysis, participant observations, and an interview with one of the leading figures of the Program have yielded interesting results. Thus, some theses can be presented in these initial phase of fieldwork, as well as a few concerns about educational transformation in this postpandemic scenarios— a must to guarantee access to a dignified life.

Keywords: Higher Education; graduation; curricular justice; pedagogical flexibility

Resumo

O artigo descreve uma pesquisa em andamento que combina três projetos que têm interesse pela educação de nível médio sobre uma perspectiva sócio-crítica. Ocupa-se particularmente da abordagem do Programa Educação Profissional Secundária que foi implementado no ano 2023 com o objetivo de garantir o direito à terminalidade da educação média, recuperando trajetórias interrompidas num modelo pedagógico flexível. No enquadre da pesquisa qualitativa e desde uma perspectiva sócio-crítica se produziram conteúdos partindo da análise documental, observações participantes e entrevistas com uma das responsáveis pelo Programa o que poderia se pensar como uma fase inicial do trabalho de campo. Essas aproximações nos permitem aventurar algumas teses e também vislumbrar algumas inquietações em relação às gramáticas escolares tradicionais e às urgências nas transformações educacionais no cenário pós-pandêmico, visando garantir direitos inalienáveis em busca de uma vida digna.

Palavras-chave: ensino médio; terminalidade; justiça curricular; flexibilidade pedagógica

Introducción

Desde mucho tiempo antes de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), la terminalidad del nivel secundario ha resultado una preocupación en las agendas académicas y de gestión del campo de la educación. Con el establecimiento de la obligatoriedad del nivel, a partir de dicha Ley, estas preocupaciones se han visto traducidas en acciones y políticas orientadas a garantizar la concreción del derecho a la educación media. Sin embargo, a más de 15 años de promulgación de la LEN, y con una pandemia de por medio, la finalización de los estudios secundarios continúa siendo un desafío al día de hoy. Podemos ver esto reflejado en el hecho de que, para el período 2021-2022, la tasa de abandono interanual del nivel secundario en la Argentina fue del 7,66%, cifra que asciende al 16,80% para el último año de dicho nivel⁵.

Alertados por esta situación, desde el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) se diseñó y propuso al Consejo Federal de Educación una nueva trayectoria formativa propia de la modalidad de Educación Técnico-Profesional: la Educación Profesional Secundaria (de ahora en más, EPS). La misma toma como punto de partida la necesidad de atender a las nuevas problemáticas sociales y productivas, con alternativas formativas orientadas a adolescentes con trayectorias escolares discontinuas y/o desvinculados, y la consideración de la formación profesional inicial como un factor motivante para los estudiantes⁶. Este programa comenzó su puesta en marcha en el Municipio de General Pueyrredon entre marzo y abril de 2023, y ya alcanza a casi 3500 estudiantes en las 235 comisiones distribuidas a lo largo del país en Centros de Formación Profesional y Escuelas Secundarias de Educación Técnica.

El Programa contiene en sí una apuesta por propuestas alternativas a la secundaria tradicional, que entran en tensión con su gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) y las condiciones de escolarización (Terigi, Briscoli, Scavino, Morrone y Toscano, 2013). Consecuentemente, supone una reconfiguración institucional y curricular, de modo tal de generar una respuesta novedosa y adecuada al contexto de los estudiantes, estructurada a partir de 3 claves esenciales: el cumplimiento efectivo del derecho a la educación secundaria; la garantía de alcanzar certificaciones profesionales que amplíen la posibilidad de acceder a un empleo y/o continuar sus estudios en otras instancias de Formación Profesional Continua; y la garantía institucional de contar con entornos formativos apropiados⁷. De esta forma, se propone un diseño curricular vertebrado a partir de la idea de justicia curricular, un régimen académico flexible orientado al sostenimiento de la trayectoria de todos los estudiantes, y un modelo pedagógico que flexibilice los modos de enseñar y aprender respecto del currículum clasificado tradicional.

Este artículo se propone compartir unas primeras aproximaciones al Programa de Educación Profesional Secundaria a partir de un diseño de investigación enmarcado en la tradición cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011) y con un enfoque hermenéutico-crítico (Guba y Lincoln, 2012). Durante los primeros meses del corriente año, desde el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas⁸ hemos realizado observaciones participantes (Angrosino, 2015; Guber, 2004) en una comisión de EPS que se asienta en la Escuela de Educación Secundaria Técnica 2 de la ciudad de Mar del Plata, Partido de General Pueyrredon, escribiendo crónicas sobre dicha experiencia. A su vez, también tuvimos la oportunidad de entrevistar a Nora Estrada, directora nacional de Educación, Trabajo y Producción del INET y promotora y gestora del programa, así como también de acceder a distintos documentos que nos acercan al espíritu del mismo.

Comenzaremos por trazar un escueto pero indispensable recorrido histórico, así como por cartografiar en grandes pinceladas los antecedentes de este tipo de programas en Argentina.

Derroteros de la educación secundaria en Argentina

La sanción de la Ley N°26206 de Educación Nacional estableció para la República Argentina la obligatoriedad de la educación secundaria, a partir de la cual se consagra normativamente a la educación como un bien público y un derecho social a ser garantizado por el Estado. Siguiendo a Gentili (2011), esta legislación fue acompañada de un proceso de expansión y universalización del acceso a la educación –fenómeno que no fue exclusivamente local, sino generalizado en América Latina, pero que a su vez presentó límites y contramarchas, conceptualizadas por el autor como dinámicas de exclusión incluyente. Una breve revisión histórica del desarrollo del nivel medio en nuestro país puede colaborar en una mejor comprensión de dichas dinámicas.

Siguiendo a Tiramonti (2011), la escuela media fue creada con el objetivo selectivo de preparación para los estudios universitarios o formación de cuerpos intermedios—función que se encuentra en la base de la definición de su formato y que constituye el fundamento de la cultura escolar secundaria. La génesis del sistema educativo en el país debe situarse hacia finales del siglo XIX, al compás de la consolidación del Estado-Nación Argentino, aunque se registran las primeras experiencias de un tipo de instrucción media desde la segunda mitad del siglo XVIII. Encontramos las primeras referencias a la educación secundaria sistematizada en los Colegios Nacionales, de carácter elitista y cuya función política estaba orientada a la transformación de sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, con un currículum de fuerte rasgo enciclopédico y humanista, dejando al margen los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales (Southwell, 2011).

Con el transcurso de las décadas, y conforme se sucedían procesos de ampliación de la participación ciudadana en diversas esferas sociales antes reservadas para las elites, las demandas por la democratización de la educación secundaria y el imperativo de inclusión de los sectores tradicionalmente postergados se fue haciendo cada vez más presente en el debate público. Si bien la universalización del nivel supone una modificación en la naturaleza de la institución, podemos afirmar que encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva, al segregar a las poblaciones que debía incorporar e incluirlas en diferentes circuitos escolares, generando un efecto *colador* del sistema y evidenciando un doble proceso de igualdad en el formato y desigualdad en la calidad ofrecida (Tiramonti, 2011; Southwell, 2011). De esta forma, la expansión del nivel secundario incluyó la creación de ramas o modalidades diferentes para los sectores sociales a medida que se fueron amplificando las demandas de ingreso, pero sin que esto implique una alteración sustancial de sus elementos estructurales.

Particularmente, la formación para el trabajo en la escuela secundaria— ligada íntimamente con el objeto de esta investigación—ha estado históricamente vinculada a la creación de modalidades alternativas a la escuela secundaria general, destinadas a incorporar a sectores sociales aún no incluidos en cada período histórico (Jacinto, 2013). En otras palabras, siguiendo a Myriam Southwell (2011), la tendencia a la ruptura que propusieron las nuevas modalidades —con los colegios industriales, comerciales y normales— fue absorbida por la gramática tradicional en numerosas ocasiones, configurando un formato en común: el saber escolar organizado en ramos, la enseñanza simultánea, el currículum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el currículum generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula como unidad espacial, entre otros.

Estos aspectos comunes tienen lugar a partir de los diálogos entre las prácticas rituales sedimentadas a lo largo de la historia y los modos en que se articulan e interpretan las reformas que acontecen para dar respuesta a las problemáticas emergentes. Vicent, Lahire y Thin (1994, citado en Southwell, 2011) acuñaron el concepto de *forma escolar* para dar cuenta de estas configuraciones socio-históricas que confieren unidad a un entramado particular surgido en determinadas formaciones sociales, que se constituye y tiende a imponerse retomando y modificando ciertos elementos, siendo simultáneamente efecto y productor del orden escolar. En este mismo sentido, Tyak y Cuban (2001) desarrollan la idea de *gramática escolar* como un sistema de reglas que regulan la producción del discurso pedagógico, a través del cual se fabrican subjetividades escolarizadas y se significan las prácticas, y que se expresa en formas de ser —identidades— y formas de hacer —prácticas—, sostenidas por lógicas y creencias sedimentadas histórica e institucionalmente, transmitidas de generación en generación. Ambos conceptos, que buscan sintetizar y expresar un ordenamiento y configuración particular de la institución secundaria, se encuentran en estrecha articulación con las *condiciones de escolarización* propuestas por Terigi, Briscoli, Scavino, Morrone y Toscano (2013), entendidas como los componentes de la matriz institucional y del régimen académico de la escuela secundaria, que históricamente han operado como límites para su expansión e imponen dificultades específicas al tránsito de los jóvenes y adolescentes por el nivel. Esto ha colaborado, y continúa haciéndolo, en la configuración de trayectorias no encauzadas (Terigi, 2007), es decir, de recorridos heterogéneos, variables y contingentes por los que transitan niños y jóvenes en su escolarización, los cuales se distancian de las trayectorias teóricas propuestas por el sistema educativo, estructuradas a partir de la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización.

Luego de la experiencia reformista de la década de los 90', con políticas de carácter compensatorias y signadas por un fuerte corrimiento del rol del Estado, los programas y políticas

promovidas a partir de 2003 buscaron recuperar la igualdad como eje central (Dussel, 2019). Es en este contexto que la idea de derecho a la educación vuelve a cobrar fuerza y a ocupar un lugar prominente en la agenda de políticas públicas. Desde un Enfoque de Derechos Humanos (Pautassi, 2010), la educación fue reconocida como un derecho de los sujetos y colectivos por su condición de tales, que debía ser garantizada por el Estado y cuya satisfacción se orienta a asegurar las condiciones materiales y prerrogativas necesarias para llevar adelante una vida digna y autónoma (Estevez, Valle, Suligoy y Fuentes, 2021). Estos posicionamientos se vieron cristalizados en la Ley de Educación Nacional de 2006, que, siguiendo a Zysman (2015), permitió una reparación del lugar del Estado en relación a la responsabilidad educativa, reconociendo a su vez la experiencia histórica al devolverle su estructura clásica al sistema e imprimiéndole un componente utópico: la obligatoriedad y concreción de los estudios secundarios. Sin embargo, la sanción de la Ley por sí misma no garantiza sus condiciones de concreción ni un cambio en las prácticas escolares. En este sentido, el mandato de inclusión –como proceso democrático integral– y la puja por la universalización de la educación –en términos de expansión de la red escolar, de los años de escolarización de niños y jóvenes y del grado de justicia educativa que una sociedad es capaz de construir– han sufrido en nuestro país ciclos de marchas y contramarchas a lo largo de la historia (Gentili, 2011).

En este marco, desde la sanción de la LEN se han ensayado numerosas estrategias y políticas orientadas a garantizar la concreción de los estudios secundarios, algunas de ellas con innovaciones de carácter intensivo respecto de las condiciones de escolarización y de implementación a baja escala, mientras que otras buscan transformaciones extensivas, de cambios reducidos y cuya implementación sea a gran escala (Terigi, Briscoli, Scavino, Morrone y Toscano, 2013). A su vez, siguiendo a García (2018), muchas de ellas focalizan particularmente en la atención a las trayectorias heterogéneas a partir de estrategias de provisión de recursos, de innovación en la gestión educativa, de acompañamiento a los estudiantes, de formas alternativas e innovadoras de abordar el trabajo pedagógico, o bien producto de acciones espontáneas de los docentes. En este sentido, en algunos casos podemos hablar de políticas educativas que pretenden introducir reformas buscando afectar las reglas estructurantes de la gramática escolar, y es en su potencial de interpelación, en términos althusserianos, que se juega su capacidad de desestabilización y reformulación de las reglas del dispositivo (Melendez y Yuni, 2019). Siguiendo a estos autores, entendemos a las políticas públicas en términos de su papel performativo, dado que “portan, expresan y contienen una ideología que, utilizando los recursos instituyentes de la estatalidad, disputan sentidos sociales, políticos y culturales sobre la educación, la escolaridad y su papel en la construcción del orden social” (p. 4), resignificando las identidades sociales, incidiendo en la construcción de subjetividades y configurando nuevos sujetos sociales.

En este marco, las políticas de inclusión pedagógica (Melendez y Yuni, 2019) adquieren un relieve particular, dado que se entienden como aquellas que centraron su acción en el aspecto educativo, buscando abordar la inclusión a través de la transmisión de nuevos saberes y la valorización del estudiante como sujeto de derecho, instrumentando modelos escolares diversificados en los que se adaptaron contenidos, se configuraron formatos y períodos de clase alternativos, entre otras estrategias. Este tipo de iniciativas, que buscan promover que los jóvenes ocupen un lugar en la trama cultural, adquieran un capital cultural habilitante para dar continuidad a la trayectoria educativa y acrecienten su capital social, teje lazos –como veremos más adelante– con algunos aspectos de la propuesta del Programa de Educación Profesional Secundaria.

Decisiones metodológicas

Antes de compartir las cualidades particulares de la experiencia de EPS que abordamos–tal como se han ido componiendo en las primeras fases de la investigación–expondremos en detalle los criterios y condiciones que fundamentan las decisiones metodológicas que estuvieron implicadas en el trabajo de campo, y por tanto han sido solidarias –aseveramos– en la producción de los datos. Esto es especialmente importante cuando, como en nuestro caso, existe convergencia en una perspectiva político-pedagógica, tanto para la selección del tema como para los instrumentos y modos de construcción de la información.

El encuadre para las diversas instancias del trabajo de campo desplegado en torno a la experiencia de EPS de referencia se halla en lo que Denzin y Lincoln definen como investigación

cualitativa, a la cual conciben como una actividad situada que ubica al observador en el mundo y que consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible ese mundo y lo transforman (Denzin y Lincoln, 2011). A su vez, dentro del amplio espectro que comprende lo cualitativo, nos posicionamos en la tradición socio-crítica y su búsqueda por exponer las contradicciones del mundo de las apariencias que ocultan relaciones sociales de desigualdad, injusticia y explotación, así como también contribuir a formas de acción política que puedan compensar las injusticias localizadas en el campo o construidas en el acto de investigación misma (Kincheloe y McLaren, 2012). Simultáneamente, empujadas por la preocupación por construir formas amables de investigación con los sujetos y sus realidades, pero que a su vez posibiliten transformaciones que en cierta medida alteren las injusticias y desigualdades, incorporamos perspectivas, instrumentos y enfoques de distintos paradigmas, a modo de *bricoleurs*, siendo conscientes de que la elección de las prácticas de investigación depende de los problemas que se hayan formulado, los cuales, a su vez, dependen de su contexto (Denzin y Lincoln, 2011). En este marco, optamos por trabajar con la entrevista, la observación participante y el análisis documental para desarrollar la investigación cuyos preliminares avances se comparten en este artículo.

El corpus documental para nuestro análisis se ha compuesto de resoluciones oficiales del Consejo Federal de Educación vinculadas con el Programa –como sus lineamientos, diseño curricular, etc. –, así como de un video con entrevistas realizada por Nora Estrada, directora nacional de educación, trabajo y producción del INET, a los pedagogos a cargo del diseño del programa de EPS. Estos registros nos han posibilitado una aproximación a las motivaciones, cimientos y premisas del mismo. Partimos de entender al análisis documental en términos amplios, como trabajo sobre todo documento no producido para los fines de esta investigación, es decir, materiales de ocurrencia natural (Peräkylä, 2015), y que refiere a una amplia gama de registros escritos y simbólicos, ya sea que fueron hechos con intenciones de registrar el mundo social o no (Erlandson et al, 1993; MacDonald y Tipton, 1993, ambos citados en Valles, 2000).

Seguidamente, realizamos una entrevista en profundidad y con tintes narrativos (Guardián-Fernández, 2007; Chase, 2015) a Nora Estrada, quien desde su rol de gestión en el INET resultó una actriz clave como promotora del proyecto. Comprendemos a la entrevista desde un lugar empático (Fontana y Frey, 2015), es decir, no como un intercambio neutral en el que se hacen preguntas y obtienen respuestas, sino como un proceso interactivo entre dos o más personas, cuyos intercambios representan un esfuerzo colectivo, con una naturaleza activa que conduce a la creación de una historia de forma mutua y ligada al contexto de la entrevista. Nos distanciamos así de las premisas, discutidas desde hace largo tiempo en las ciencias sociales, que alimentan la ilusión de la neutralidad; optamos por evadir el imperativo del testigo modesto (Haraway, 2004) y, en cambio, asumir con plena consciencia política nuestra implicación en la composición de los datos y su ineludible contaminación (Yedaide y Porta, 2022). Desde este posicionamiento, la posición ética del investigador resulta un elemento central y a partir de la cual nos indisciplinamos frente a las representaciones más modernas y extractivistas sobre el trabajo de campo, abrazando la promesa de un investigador integrante y comprometido con las comunidades y los sujetos *con* –y no *sobre*– los que investiga.

Por último, presenciamos clases de la comisión de EPS abordada como población en la investigación y una salida educativa a Casa Caracol–un centro comunitario de la ciudad de Mar del Plata en el que funciona un Dispositivo Integral de Abordaje Territorial del SEDRONAR y que brinda talleres laborales, lúdicos, culturales y educativos para abordar problemáticas sociales de una manera integral. En este marco, desarrollamos tareas de observación participante y de composición de crónicas. Esta técnica metodológica dual es la que más fielmente expone el posicionamiento ético-onto-epistémico (Barad, 2007) que afecta a toda nuestra investigación. Por un lado, asumimos que la observación sólo puede ser participante, lo cual revive debates de larga data en el campo de la investigación y que han traído aparejados discusiones y controversias. De acuerdo con Guber (2004) y como posible definición genérica, podríamos decir que la observación participante consiste en dos actividades: observar sistemáticamente todo lo que acontece a nuestro alrededor, y participar tomando parte en actividades cotidianas como lo hacen los habitantes locales. Siguiendo a esta autora, esta técnica reviste una controversia fundacional al contraponer dos actividades que, en los marcos epistemológicos tradicionales, parecieran ser incompatibles: la observación, el ideal cognitivo del

positivismo, como un modo de acceso a la información de modo externo y “neutro”; y la participación, que permitiría acercarse a la información de modo interno, lo cual constituye, para las perspectivas interpretativistas, el único medio para comprender los significados que los sujetos negocian e intercambian. Desde el positivismo y sus perspectivas asociadas, en cambio, la integración de quienes observan se entiende como una “contaminación” de los datos empíricos que debe ser reducida a los casos estrictamente necesarios. Aquí también asumimos rebeldías, entonces, y en este caso con una raíz ontológica y epistemológica emparentada con los posthumanismos (Braidotti, 2015), la teoría queer (Pérez, 2016) y el realismo agencial (Barad, 2007), entre otras fuerzas contemporáneas que desarman los regímenes eurocéntricos de control sobre la producción académica (Lincoln, 2011) y, consecuentemente, las lógicas en pugna por la representación, o institución, de “lo real”.

En este marco, partimos de comprender que la observación pura es, en primera instancia, imposible de lograr en la práctica, y en segunda instancia cuestionable desde un punto de vista ético, frente a lo cual adherimos a una perspectiva que se deje de concentrar en la observación como un “método” para considerarla como un contexto de interacción entre aquellos que colaboran con la investigación (Angrosino, 2015).

Escribir crónicas refuerza el espíritu rebelde, transfectado (Haraway, 2017) de nuestros posicionamientos metodológicos— que son, decíamos, también éticos, epistemológicos e incluso de arrastre ontológico (Barad, 2007; Yedaide, Porta y Ramallo, 2021). Esta práctica conduce a la narrativa— de extensa tradición en la comunidad de práctica local (Porta, 2021)— a sus confines más fronterizos. Lejos de la narratología—que suele reproducir el extractivismo de los modelos más tradicionales, poniendo al relato en condición de ilustración de datos generales y generalizables—la escritura de crónicas constituye un modo enteramente personal de registrar la experiencia que se vive con otros. Allí los propios estados de ánimo y saberes se con-funden con los otros acontecimientos, el clima social, los otros lenguajes. La escritura de crónicas en este contexto nos ha permitido, además, estimular la cualidad erótica—vital, creativa— de la práctica de investigar.

Es a propósito de estas tecnologías de la investigación— herramientas diseñadas en promiscuidad con nuestras posturas pedagógico-políticas—que hemos coproducido algunas de las conjeturas e inquietudes que compartimos a continuación.

El Programa de Educación Profesional Secundaria: surgimiento y anhelos

Compartiremos a continuación algunas de las reflexiones que— desde el prisma del posicionamiento que adoptamos y con las lentes interpretantes de las tradiciones académicas que presentamos—se han ido entramando en las primeras instancias del trabajo de campo. Particularmente nos referiremos aquí a las razones que se advierten han colaborado en la gestación del Programa, articulando lecturas teóricas con el análisis de documentos normativos—los cuales han sido referenciados al final del artículo— por un lado, la entrevista con Nora Estrada y el contenido de un video en el cual ella dialoga con los pedagogos a cargo del diseño del programa⁹, por otro. También haremos una breve referencia a lo construido en la experiencia de composición de crónicas.

En uno de los apartados anteriores describimos con detalle ese contexto de esfuerzos de los distintos actores del campo educativo en pos de garantizar el derecho a la educación secundaria, anunciando que numerosas estrategias han sido llevadas a la práctica. Algunas de ellas, como mencionamos previamente, han estado inclinadas a flexibilizar y/o transformar ciertos aspectos de la gramática escolar tradicional de la escuela secundaria, de la mano de “políticas educativas tendientes a la puesta en marcha y/o consolidación de estrategias de gobierno orientadas a la ‘inclusión educativa’ y destinadas a que la mayor parte de la población culmine sus estudios secundarios” (Krinchesky, 2014, p. 2). Entre ellas podemos mencionar las Escuelas de Reingreso (ER) y los Centros de Escolarización de de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) (Terigi, Briscoli, Scavino, Morrone y Toscano, 2013; Krinchesky, 2014; Tiramonti, 2011). A su vez, de acuerdo con Jacinto (2013), a partir de la instalación de la obligatoriedad secundaria se han revitalizado discusiones en relación con la formación para el trabajo en el marco de la escuela media, las cuales pueden ubicarse dentro de un contexto más amplio de reflexión sobre el sentido “perdido” de la escuela secundaria. Siguiendo a esta autora, “incluir a todos los adolescentes en la escuela secundaria requiere diversificar formatos, contenidos y estrategias pedagógicas, motivándolos y confirmando nuevos sentidos a la experiencia

escolar” (p. 52), lo que ha llevado a la introducción de proyectos pedagógicos vinculados con los saberes del trabajo, los cuales generan mayor motivación en los jóvenes. Un ejemplo de esto son las prácticas profesionalizantes, experiencias de escuela secundaria general articulada con Formación Profesional, programas para la generación de saberes y competencias emprendedoras y de orientación educativa y laboral.

Cabe resaltar que la Educación Técnico-Profesional (ETP) ha sido históricamente afectada por unos límites imprecisos y definiciones poco claras con respecto a sus modalidades o niveles, refiriéndose usualmente tanto a la formación para el trabajo en el nivel medio escolar, como a la preparación de trabajadores cualificados en ciertos niveles de la jerarquía ocupacional y en espacios especializados no necesariamente vinculados con los sistemas escolares. También se han utilizado estos términos para aludir a la capacitación que se ofrece de manera intencional y organizada con estrategias formales de corte escolar –cursos de capacitación– en los centros de trabajo (De Ibarrola, 2009).

Particularmente con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, la modalidad entró en una etapa de decadencia (Gallart, 2006), dados los cambios sustanciales que se generaron en la organización y gestión institucional del nivel medio en general y las escuelas técnicas en particular (Maturó, 2014). Este ciclo comienza a revertirse a partir de la Ley de Educación Técnico Profesional, del 2005, en la que se recupera a la ETP como un derecho y un elemento clave en el marco de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-económico del país, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo docente¹⁰, a partir de la cual se comenzaron a instrumentar políticas públicas para jerarquizar la modalidad, como la creación del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional y del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, a la vez que se la dotó de un “carácter estratégico en términos de desarrollo humano y social, del crecimiento económico y de la necesidad de valorar su estatus social y educativo” (Maturó, 2014, p. 106).

Es en este marco que desde el INET, en el año 2021 y en contexto de transición a la pospandemia, se propone la Educación Profesional Secundaria al Ministerio de Educación y posteriormente al Consejo Federal de Educación. La EPS se presenta así como una nueva trayectoria formativa propia de la modalidad de ETP, que toma en consideración la necesidad de atender a las nuevas problemáticas sociales y productivas con alternativas formativas orientadas a adolescentes con trayectorias escolares discontinuas y/o desvinculados. La idea de la formación profesional inicial opera aquí como un factor motivante para los estudiantes. Su diseño curricular parte desde una perspectiva de la Formación Profesional que integra a ella los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de la Educación Secundaria para el cumplimiento del nivel obligatorio establecido por la LEN, orientado por la idea de *justicia curricular*, que rompe con la lógica clasificatoria tradicional y la concepción de teoría y práctica como espacios diferenciados. En este sentido, está articulado e integrado a partir de situaciones problemáticas propias del campo profesional y sobre la base de ejes temáticos acordes al contexto socio-cultural, productivo y científico-tecnológico a nivel regional y nacional, concibiendo al campo de la Formación Profesional como convocante y estructurante de la propuesta, con mayor incidencia en términos de carga horaria en el inicio de la trayectoria. En palabras de Nora Estrada:

El sistema educativo debe estar vinculado con los desarrollos productivos, porque lo que permite esa vinculación tiene que ver con nuestros proyectos personales de vida. Si el sistema está vinculado con el desarrollo productivo, y también con el desarrollo local, permite algo fundamental, que es el arraigo. Vos empezás a construir tu identidad desde el lugar donde estás, pero además empezás a ser parte de una cuestión fundamental del desarrollo, que es el desarrollo humano.

(...)

La Educación Profesional Secundaria comenzó siendo un operativo de rescate para aquellos que abandonaron la escuela en la época de pandemia–ese flagelo mundial que nos atravesó, pero que también abrió la puerta a muchos chicos que abandonaron o no pensaron en la escuela secundaria en su momento. (...) Las comisiones de EPS están pensadas desde otra perspectiva, porque tienen niveles. No tenés que hacer cuatro años, porque capaz accedés al nivel antes y titulás. No tenés un tiempo, no está anualizado; no tiene primero, segundo,

etc. No está pensado así, está pensado por niveles. Pero además de eso, son grupos pequeños, no más de 15 personas, y la mirada pedagógica es integral. No está fragmentado por materias, sino que vos trabajás con un equipo docente que te permite abordar desde otras perspectivas. (Nora Estrada, conversación personal, 14 de junio de 2023).

Es así que la propuesta de la EPS se constituye a partir de dos ejes rectores: una formación profesional que permita la posibilidad de acceder a un trabajo y con una titulación que propicie una continuidad en estudios superiores; y una formación ciudadana y de acceso a bienes culturales, abordados por módulos de formación general integrada, articulados a partir del acceso a derechos y por espacios disciplinares de profundización para el trabajo sobre aquellos contenidos no ensamblados con la formación profesional ni con la formación general integrada, y que resultan necesarios desde el punto de vista de los NAP. A su vez, la lógica de niveles, que comprenden un número previsto de espacios curriculares¹¹, busca favorecer un régimen de cursada que, valorando y reconociendo la posibilidad de acreditar los saberes y las experiencias laborales de los estudiantes, así como sus condiciones vitales y socioeducativas, se conforma a partir de un formato flexible que permite el cursado simultáneo interniveles.

De esta forma, según los pedagogos a cargo del diseño del programa de EPS, el sentido de la propuesta está anclado en devolver a los jóvenes con trayectorias discontinuas el derecho a la educación, a ser parte del sistema educativo, pero desde una lógica distinta a la que previamente los expulsó. El foco está puesto en la organización curricular y en el régimen académico, atacando algunos aspectos problemáticos de la educación secundaria tradicional, como las comisiones numerosas, la compartimentación y exceso de materias, y el poco acompañamiento a las trayectorias individuales. A su vez, se le restituye al docente un rol central en términos de garante del derecho a la educación, asegurando las condiciones para que se desarrolle un trabajo de integralidad y acompañamiento personalizado al designar a cada uno de los 5 docentes y a la coordinadora de trayectorias con una carga horaria semanal de 20 horas –la totalidad de horas semanales que los estudiantes asisten a la escuela. En este sentido, entre las condiciones de los coordinadores de trayectorias se estipula la “disposición a confiar en las y los estudiantes respecto del proyecto pedagógico en el que se comprometen, generando vínculos de sostén, respeto y valoración”, y se establece la elaboración en conjunto con cada estudiante de un Plan de Trabajo Formativo, a modo de hoja de ruta construida a partir de la situación vital y escolar de partida, la oferta específica elegida y los logros alcanzados. Cabe señalar también que dicho plan de trabajo se considera una trayectoria entramada y sostenida mutuamente desde una dimensión comunitaria, en la cual todos los miembros de la misma son responsables.

El abordaje documental del video y las normas, así como la entrevista a Nora Estrada, nos han dejado a las puertas de un diseño pedagógico que podríamos considerar utópico (Muñoz, 2020). La actividad escolar hilvanada a un proyecto de vida que le otorga, o restaura, inmediatamente su sentido; la posibilidad de personalizar las trayectorias; el compromiso ético con la recuperación de estudiantes que habían abandonado/habían sido abandonados; la creación de condiciones laborales para el trabajo articulado entre docentes; la reconfiguración curricular que no descuida los contenidos prioritarios comunes sino que los subsume a un proyecto vital-profesional valioso... La lista no es exhaustiva y, sin embargo, alcanza para retratar lo que muchos hemos soñado para la escuela secundaria. No resuelve, sin embargo, el problema de la gestión–curricular, administrativa, laboral, vital– del nivel en los establecimientos y programas que componen esa otra forma tradicional. En otras palabras, las tensiones entre masificación y personalización siguen vivas e intactas en la mayor parte de las experiencias escolares actuales–con la salvedad, interesante creemos nosotras, de la vinculación con lo técnico profesional, cuya seducción parece extenderse al resto de los estudiantes de las escuelas técnicas¹².

No esperábamos– ni esperamos– resolver estas inquietudes a partir de contrastes entre el diseño del proyecto y su implementación. No comprendemos a la segunda como aplicación de lo primero. Fuimos observadores participantes para atender otras refracciones– otras caras del cristal (Richardson y St. Pierre, 2005; Richardson, 1997) –de esta experiencia, con otros aprendizajes latentes, dispuestos, para nosotras. El Programa en sí mismo, sus intenciones y diseño dicen mucho por sí solos de nuestras creencias contemporáneas sobre los modos de mejorar la experiencia escolar

secundaria. Su excepcionalidad también habla de la vigencia de los formatos decimonónicos, de los cuales aún depende la continuidad de ciertas garantías cívicas. El problema no queda resuelto, pero la cacofonía nos estimula en el sostenimiento de la reflexión.

La experiencia con los otros en el aula: algunas notas de la observación participante

Decíamos que no esperamos, ni esperábamos, ir a la escuela a constatar qué del Programa se había cumplido y cómo. Más bien nos dispusimos allí a vivir una experiencia también de reingreso— todos quienes participamos observando y escribiendo nos hemos graduado del nivel; algunos incluso hemos sido profesores de escuela secundaria. Nos sentimos afiliados a la expectativa que se respiraba en el ambiente, llegamos a vincularnos personalmente con los docentes y estudiantes— sabemos sus nombres, compartimos con ellos merienda y mate, conocemos algo de sus vidas, sabemos qué están aprendiendo y cómo les va, qué los singulariza. También aprendimos a vernos como croniqueros y a dejarnos afectar por nostalgias y saberes docentes construidos— ahora entendemos bien cómo y entre quienes— en las situaciones en que éramos estudiantes de escuela secundaria. La experiencia de estar allí fue afectante, también cuando se llovía el techo, hacía frío y había que componer solidaridades y agudizar el ingenio para conseguir lo que se necesitaba.

Entre las dos tuvimos la oportunidad de asistir a 5 clases de la comisión de EPS y a una salida educativa a Casa Caracol como observadoras-participantes. En dicha comisión cursan 15 estudiantes bajo el recorrido de formación profesional “sanitario y gas”. Algunos de estos estudiantes ya habían cursado con anterioridad en la Escuela Técnica donde funciona la comisión, y fueron convocados por los directivos de la Escuela al momento de la inscripción para la EPS.

Ya desde la organización del espacio áulico, en nuestro primer encuentro, pudimos observar un cambio interesante: los estudiantes no se sientan en bancos individuales ni de a pares, sino que todos comparten una misma gran mesa, ensayada provisoriamente con caballetes y un tablón. También se puede apreciar la identidad de la escuela técnica en este espacio: tableros, inodoros, caños y demás elementos vinculados con el recorrido en formación profesional, junto con carteles distribuidos en las paredes del aula, hechos a mano, con señalización sobre cuidados necesarios para trabajar en taller. Fueron especialmente conmovedores los relatos de los trabajos— de pintura, mantenimiento, soldadura, etc. —en los cuales colaboraron los primeros estudiantes y docentes en el comienzo. También resultó afectante— no sólo pintoresco— el estante sobre el cual se apoyaban la pava eléctrica, los paquetes de yerba y de café, además de los alimentos que se compartían. Había algo de lo improvisado, de la calidez y la camaradería, y también de la desregulación y el desorden de lo que está todavía en movimiento. Se trataba de un aula en elaboración, incipiente, como el propio Programa.

Vivimos en ese espacio situaciones primariamente pedagógicas y otras en las que prevalecían las vidas y sus circunstancias. El ambiente que se conformaba en esos enredos era hospitalario, fraterno, amable, amoroso. Todo olía, para nosotras, a exploración y experimentó: un injerto pedagógico que destilaba inquietudes. ¿Puede la escuela secundaria ser simplemente un tiempo espacio —cualquiera, mínimo, modesto— para que todos los jóvenes devengan estudiantes (en lugar de quedar algunos abandonados por el Estado y la sociedad en respuesta a una supuesta falta de méritos para el rendimiento académico o de cara a la imposibilidad de sortear para ellos las condiciones económicas, geográficas, familiares que hacen muy desafiante que se queden en la escuela)? ¿Es realmente difícil disponer de estas circunstancias andamiadas, cuidadas, humanizadas en los otros contextos que conocemos como “tradicionales”? ¿Cuánto vale que los jóvenes puedan estar entretenidos entre adultos que los cuidan mientras intentan construirse un medio de vida?

No hemos a la fecha regresado a la Escuela a contarles a los docentes y estudiantes todo lo que anotamos; estamos, de hecho, componiendo una matriz de contenidos entre cronistas, y preparando unas postales— unos microrrelatos a través de los cuales podamos devolverles algo de lo compartido. Decidimos esperar a socializar lo aprendido hasta este reencuentro. No obstante, podemos conjeturar— en el ejercicio que en este artículo queda habilitado, entre los aprendizajes de los documentos y las conversaciones con las personas también— que mucho se puede afectar con el cambio de unos pocos acentos.

Allí precisamente comenzará nuestra próxima publicación sobre esta experiencia.



Hacia la luz, técnica mixta. **Rosana Moreno**

Referencias Bibliográficas

Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación. Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En N. Denzin & Y. Lincoln (comps.), Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV (pp. 203-234). Gedisa.

Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.

Braidotti, R. (2015). Lo Posthumano. Gedisa.

Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin & Y. Lincoln (comps.), Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV (pp. 58-112). Gedisa.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (comps.), El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I (pp. 4-101). Gedisa.

De Ibarrola, M. (2009). Formación de profesionales de la ETP: nuevos enfoques pedagógicos. En F. de Asis Blas & J. Planells (coords.), Retos actuales de la educación técnico-profesional (pp. 73-88). Fundación Santillana.

Dussel, I. (2019). Diez años de la Ley Nacional de Educación: debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina. Cuadernos de Educación, (17), 7-22.

Estevez, M.; Valle, G.; Sulligoy, M. & Fuentes, C. (junio de 2021). Derecho a la educación de adolescentes de sectores vulnerabilizados: políticas educativas y trayectorias escolares. IV Jornadas de Sociología. Agrietar el neoliberalismo en nuestra américa. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Fontana, A & Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin & Y. Lincoln (comps.), Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV (pp. 140-202). Gedisa.

- Gallart, M. A. (2006). La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?. Cinterfor.
- García, P. D. (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia. *Revista Fuentes*, 20(2), 37-50. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.03>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin & Y. Lincoln (comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II (pp. 38-78). Gedisa.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Trad. Isabel Mellén. Bucavulvaria ediciones.
- Haraway, D. (2004). Testigo_modesto@ segundo_milenio. *Lectora, revista de dones i textualitat*, 10, 13-36.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta educativa*, (40), 48-63.
- Kincheloe, J.; McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (comps.) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II (pp. 241-315). Gedisa.
- Krichesky, M. (2014) Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *Revista de Prácticas y Discursos*, 3(3), 1-19.
- Lincoln, Y. (2011). Los Comité de Conducta Ética y el Conservadurismo Metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico. En N. Denzin, N. & Y. Lincoln (comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.
- Maduro, Y. D. (2014). La educación técnica en Argentina: de la “reforma educativa”-década de los 1990- a la ley de educación técnica profesional. *Políticas Educativas*, 4, 95-109.
- Melendez, C. & Yuni, J. (2019). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3110>
- Muñoz, J.E. (2020). *Utopía Queer: El entonces allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Homosapiens ediciones.
- Peräkylä, A. (2015). Análisis de la conversación y el texto. En N. Denzin & Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV (pp. 462-493). Gedisa.
- Pautassi, L. (Ed.). (2010). *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina*. Biblos.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué?. *ISEL*, 5, 184-198.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. EUDEBA.

Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing and academic life*. Nuevo Brunswick.

Sendón, M. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 155-178). Homosapiens ediciones.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). Homosapiens ediciones.

Terigi, F.; Briscoli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46.

Terigi, F. (mayo de 2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-33). Homosapiens ediciones.

Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.

Yedaide, M. M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 381-396.

Yedaide, M. & Porta, L. (2022). Transfecciones descoloniales y queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa. En C. Elison, A. Paim & E. Marques Araújo (Org.), *Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Latina*. Curitiba. Was Edições.

Zysman, A. (2015). La escuela secundaria obligatoria como política educativa: tensiones históricas y desafíos para la inclusión. *Espacios de crítica y producción*, (51), 13-26.

Documentos analizados

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. Publicada en el Boletín Oficial del 28 de diciembre de 2006 N 31062.

Ley 26.058 de 2005. Ley de Educación Técnico Profesional. Publicada en el Boletín Oficial del 09 de septiembre de 2005 N 30735.

Resolución 409 de 2021 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba una nueva trayectoria formativa propia de la modalidad de Educación Técnico Profesional

Resolución 1873 de 2022 [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Por la cual se aprueban las trayectorias propuestas de “Educación Profesional Secundaria” y los anexos I, II, III, IV y V para la provincia de Buenos Aires. 22 de agosto de 2021.

Notas

¹ María Marta Yedaide es Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades (Universidad Nacional de Mar del Plata). Miembro del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales). Directora del GIESE (Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas). mvedaide@gmail.com

² Rosario Barniu es estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y becaria interna de investigación (Universidad Nacional de Mar del Plata). Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas). robarniub@gmail.com

³ Nos referimos a una Beca de Estudiante Avanzado de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el plan de tesis para el grado en Ciencias de la Educación en la misma Universidad y el proyecto de investigación denominado “La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados II: conspiraciones entre educación y formación en clave narrativa y autoetnográfica” (2023-2024), radicado en el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Ambas autoras de este artículo se encuentran implicadas en las tres instancias– como directora/tutora y tesista en los dos primeros casos, y como directora e investigadora en formación del Proyecto en el último.

⁴ We refer to an Advanced Student Fellowship at Mar del Plata State University, an undergraduate dissertation plan on Educational Sciences at the same University, and the research Project entitled “The Construction of Teacher Subjectivity in Teacher Education Programs: Conspiracies between Social Education and Academic Training in a Narrative and Autoethnographic Key” (2023-2024), from the Research Group on Educational

⁵ Datos oficiales del Ministerio de Educación de la República Argentina. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores> -apartado año 2021, indicadores de eficiencia interna-. (Consultado el 14/7/2023).

⁶ Resolución CFE N°409/21.

⁷ Anexo I de la CFE N°409/21. Lineamientos para la implementación de la Educación Profesional Secundaria.

⁸ GIESE - Centro de Estudios Multidisciplinarios en Educación (CIMEd) - Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

⁹ La grabación de dicha entrevista no es pública y fue facilitada por Nora Estrada a las autoras del artículo.

¹⁰ Ley N° 26058.

¹¹ La trayectoria de EPS se compone por 4 niveles y 5 espacios curriculares: módulos de Formación Profesional en integración con la Formación General; módulos de Formación General integrados entre sí; espacios de Formación General que profundizan capacidades y contenidos propios de un campo de conocimiento; espacios de Lengua extranjera; y espacios de decisión institucional, de carácter optativo y electivo.

¹² En el marco de los proyectos de investigación de referencia, hemos conversado con estudiantes de la misma escuela técnica y sus familias, advirtiendo la fuerza motivacional de esta modalidad.