

# Terminalidad de la educación secundaria y formación para el trabajo en la Ciudad de Buenos Aires: el Bachillerato con Orientación Profesional



**Armando Belmes**

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa, Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

[armandobelmes@gmail.com](mailto:armandobelmes@gmail.com)

**Ismael Álvaro Rodrigo**

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa, Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

[ismaelarodrigo@gmail.com](mailto:ismaelarodrigo@gmail.com)

## Resumen

El propósito de esta comunicación es presentar algunos de los resultados de un estudio exploratorio, enmarcado en la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), cuyo objetivo fue examinar un dispositivo de inclusión educativa, el Bachillerato con Orientación Profesional, destinado a adolescentes que, por distintas circunstancias asociadas a la vulnerabilidad social y educativa, han transitado trayectorias discontinuas en el sistema educativo. Este dispositivo se implementa desde 2015 en seis Centros de Formación Profesional de la Ciudad de Buenos Aires, articulando la enseñanza de las asignaturas básicas de la formación general de nivel Medio con un trayecto curricular de Formación Profesional inicial correspondiente a un sector de actividad específico.

El estudio analiza la estructura curricular y la organización institucional del dispositivo, y explora las particularidades de su implementación en cada uno de los centros, a partir de una estrategia metodológica cualitativa y cuantitativa que combina distintos tipos de fuentes, métodos y técnicas. Los mismos permiten advertir, a la par del trabajo “artesanal” docente y el profundo compromiso de los actores institucionales, una brecha entre el enunciado y la práctica. Esta brecha se constituye en una “zona gris” que evidencia las limitaciones para implementar un régimen académico flexible y superar la fragmentación disciplinar tradicional de la escuela secundaria en general y en particular de la técnica-profesional.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, formación profesional, terminalidad secundaria

## Completion of Secondary education and professional training in Buenos Aires city: the Baccalaureate with Professional training

### Abstract

The purpose of this communication is to present some of the results of an exploratory study, framed in the Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), which objective was to examine an educational inclusion device, the “Bachillerato con orientación Profesional” (BOP). This device aims at adolescents that, due to different circumstances associated with social and educational vulnerability have transited discontinuous trajectories in the education system. It is being implemented since 2015 at six vocational training centers of Buenos Aires city, articulating the teaching of the basic subjects of the secondary education with a curricular path of initial professional training corresponding to a specific activity sector.

The study analyzes the device in its curricular structure and the institutional organization and explores the particularities of its implementation in each Center, based on a qualitative and quantitative methodological strategy. The combination of methods, techniques and sources makes possible to notice the “craft” teaching work and the deep commitment of the institutional actors, together with a gap between the statement and practice. This gap constitutes a gray area that demonstrates the limitations to implement a flexible academic regime and overcome the traditional disciplinary fragmentation of the secondary school, and in particular the technical-professional school.

**Keywords:** Educative inclusion, Professional training, completion of secondary education

### Introducción. Acerca del Bachillerato con Orientación Profesional

El objetivo del artículo es comunicar algunos de los resultados de un estudio de carácter exploratorio realizado por el Equipo Educación Técnica y Profesional de la UEICEE sobre el Bachillerato con Orientación Profesional (BOP), iniciativa de inclusión educativa destinada a adolescentes –entre los 16 y 18 años de edad– que acreditan el nivel Primario completo y que, por distintas circunstancias asociadas a la vulnerabilidad social y educativa, han transitado trayectorias signadas por la discontinuidad y/o el abandono de la escolaridad y que expone una de las deudas del sistema educativo porteño en relación con el derecho a la educación.<sup>1</sup>

En la Ciudad de Buenos Aires existen múltiples y variadas propuestas alternativas a la Educación Secundaria común para que jóvenes y adultos puedan completar los estudios del nivel, y las mismas atienden a una población numerosa.<sup>2</sup>

Este nuevo dispositivo de terminalidad de la escuela secundaria, que se implementa desde el año 2015 en seis Centros de Formación Profesional (CFP) de la Ciudad,

<sup>1</sup> El artículo retoma y profundiza algunos aspectos de la publicación Belmes, Rodrigo, Tissera (2017): “Formación Profesional y terminalidad de la educación secundaria. La experiencia del bachillerato con Orientación Profesional en la Ciudad de Buenos Aires”.

<sup>2</sup> En 2015, año de inicio del Bachillerato con Orientación Profesional, registraban en conjunto una matrícula total de 39.218 alumnos/as, de los cuales 12.974 corresponden a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y 10.764 al Programa Adultos 2000. Fuente: Relevamiento Anual 2015. (Base provisoria al 9/03/2016). Investigación y Estadística. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Ministerio de Educación. GCABA.

articula la enseñanza de las asignaturas básicas de la formación general (FG)<sup>3</sup> con un trayecto curricular completo de Formación Profesional (FP) inicial correspondiente a un sector de actividad.

Las especialidades son cuatro (Automotores; Energía; Gastronomía; Informática) y su distribución en los centros no es uniforme: en dos CFP se imparte una especialidad; en tres centros se ofrecen dos y en uno se ofrecen tres especialidades. Informática, que se imparte en cuatro sedes, concentra cerca de la mitad de la matrícula; Energía y Gastronomía, en tres sedes; y Automotores en una sola sede.

Para dimensionar la oferta, en abril de 2015 se hallaban matriculados 126 estudiantes en total. En abril de 2019 los y las estudiantes matriculados son 624 en los seis CFP. De los 126 alumnos y alumnas matriculados en el primer año en 2015, 52 egresaron en 2018.<sup>4</sup>

El diseño de la estructura curricular establece un máximo de 30 horas cátedras semanales (los y las estudiantes cursan en un mismo turno el total de la carga horaria correspondiente a FP y a FG) y una duración estimada del Plan de estudios de cuatro años.

Lo singular del BOP radica en el peso sustantivo del componente de FP en la carga horaria total: de las 2.938 horas reloj del Plan, 792 horas reloj corresponden a FP y 2.146 horas reloj a FG distribuidas a lo largo de los cuatro años de formación.

Lo nuclear de la propuesta radica en la adecuación del trayecto escolar a la situación de cada estudiante. El régimen académico dispone la cursada y la aprobación por asignaturas y por módulos con el único requisito de las correlatividades.

Además, la propuesta contempla un sistema de apoyo escolar y de tutorías y un régimen de asistencia aplicado a cada una de las asignaturas y módulos que se cursen.

La mirada del estudio (y que pretende reflejar este artículo) se posa fundamentalmente en los modos como las instituciones, a través de sus diversos actores abordan y resuelven (o intentan resolver) el desafío de sostener la escolaridad y promover la terminalidad del estudiantado. Al mismo tiempo, se recuperan las vicisitudes inherentes al proceso de construcción de una alternativa pedagógica estructurada en torno a la articulación curricular de la FG con la FP y la flexibilidad del régimen académico-institucional.

En la primera parte del artículo se abordan temáticas que identifican y problematizan los condicionantes de sentido y el formato que adopta el BOP. En la segunda parte se revelan los rasgos salientes de la implementación con el foco puesto en el abordaje institucional de la articulación de la FP con la FG.

<sup>3</sup> Estipulado por la Res. CFE N°84/09: Matemática, Lengua y Literatura, Lengua extranjera, Historia, Geografía, Economía, Biología, Educación Ciudadana, Física y Química.

<sup>4</sup> Fuente: Coordinación de Formación Profesional. Gerencia Operativa de Formación Laboral. Ministerio de Educación e Innovación – GCABA.

## 1. Claves para el análisis del Bachillerato con Orientación Profesional

### *La obligatoriedad de la educación secundaria y la terminalidad como problema*

En 2002 la Ciudad de Buenos Aires sancionó la Ley N° 898 que extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel Medio en todas sus modalidades y orientaciones y, al igual que cuatro años después la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 (LEN), dio lugar a discusiones sobre la pertinencia y el sentido de enunciar objetivos tan complejos y difíciles de lograr. Lo central de este debate radica en el vínculo entre las leyes y las políticas: las leyes marcan rumbos en el diseño de las agendas y en la fijación de prioridades y obligan a los Estados a ponderar su cumplimiento (Duro y Perazza, 2013).

El desafío de universalizar el nivel, que se instaló en la Ciudad en un paisaje signado por la desigualdad territorial de capacidades edilicias y disponibilidad de docentes titulados, dio lugar a una multiplicidad de acciones y programas destinados a quienes quedaron fuera del circuito escolar, que expresan la diversidad de enfoques político-pedagógicos sobre los problemas de la educación secundaria –y las maneras de solucionarlo– y desnudan las dificultades para dar cumplimiento al derecho a la educación en determinados grupos sociales y económicos.

El problema de la terminalidad no remite solo a una cuestión de derecho inclusivo, de justicia social –que sería suficiente motivo de preocupación para el gobierno del sistema educativo– sino que tiene implicancias en el ingreso al mercado de trabajo. Hay consenso en que existe una relación entre nivel educativo e inserción laboral –sujeta a fluctuaciones y condicionada histórica, social y geográficamente (Feldfeber, 2009)– que puede traducirse en la siguiente ecuación: a mayor escolaridad, menor desempleo, así como mejor calidad de los empleos ocupados y menor proporción de ocupados en el sector informal, de los sin protección y de los que perciben salarios más bajos.<sup>5</sup>

### *Las limitaciones de la escuela secundaria. Formato escolar y trayectorias*

La ampliación de la educación secundaria a nuevos públicos tuvo su correlato en una diversificación social y cultural y actualizó la compleja dinámica inclusión/exclusión. La expansión de la cobertura, con la terminalidad del nivel como horizonte, interpela los sentidos de pertinencia y eficacia de una escuela secundaria pensada con otros objetivos, y la desafían a albergar nuevos públicos y revincular a aquellos que por motivos diversos, aunque fuertemente asociados con la vulnerabilidad social y educativa, se han ido desvinculando del sistema educativo sin completar los estudios de nivel secundario (Tiramonti, 2004; Dussel, 2006; Southwell, 2011).

En ese sentido, así como Perazza (2013) pone en duda la fertilidad del formato de la escuela secundaria, Acosta (2011) advierte que está limitada históricamente por su origen selectivo y excluyente para hacer frente a procesos de expansión. La irrupción de nuevos públicos devela los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional de la escuela.

<sup>5</sup> Se observa en las últimas décadas un fenómeno de devaluación de la credencial de nivel Medio combinado con la elevación del piso de los requerimientos de las empresas para el acceso al empleo. No obstante, Filmus (2010) advierte que el nivel educativo de la PEA crece a medida que aumenta el nivel educativo de la población general y, de esta manera, su composición va cambiando hacia un tipo de trabajadores más calificados desde el punto de vista de las credenciales educativas. Esto limita sensiblemente el acceso al mercado de trabajo a los que no acrediten el nivel Medio de escolaridad.

Jacinto y Terigi (2007) afirman que aquello que conocemos como *modelo tradicional* enfrenta serias dificultades para asimilar los cambios en las culturas juveniles y las expectativas de inclusión educativa que interpelan las funciones y la organización de la escuela secundaria, la cual, lejos de albergar a los “recién llegados”, los expulsa responsabilizándolos por su fracaso.<sup>6</sup>

Pese a que en las últimas décadas fueron objeto de diversas reformas, la estructura y la dinámica de la escuela secundaria –aquellas que expresan su mandato fundacional– han permanecido inalteradas y ancladas en el carácter selectivo, en un currículo academicista y fragmentado en disciplinas, y en un modelo rígido de trabajo, tanto institucional como al interior del aula, los cuales continúan condicionando las trayectorias y el vínculo de escolarización de adolescentes y jóvenes

En definitiva, lo que se pone en discusión es el formato escuela secundaria tal como se lo concibió originalmente y que conforma una gramática impermeable a los cambios sociales, económicos, culturales y pedagógicos. En este marco, el BOP replantea el formato escolar a partir de la experiencia de las instituciones de FP, buscando suturar, reconducir y completar trayectorias escolares signadas por la discontinuidad.

A diferencia de las trayectorias teóricas o esperadas, las *trayectorias escolares reales* (Terigi, 2009) entre adolescentes y jóvenes revisten recurrentemente las formas de trayectorias discontinuas, que se constituyen por actores singulares, delineando trayectos que no repiten los esquemas que configuraron su historia educativa.

En esta perspectiva se inscribe el enfoque que asume la terminalidad del nivel Secundario como una problemática institucional, no ya como un problema individual de los sujetos, que se plasma en un diseño que pretende flexibilizar el formato y algunos aspectos del funcionamiento de los centros educativos y de la cotidianeidad educativa de los estudiantes como modo de abordar la multiplicidad y variedad de sus trayectorias: reconocer sujetos particulares supone poner en diálogo trayectos (previos y actuales) y formatos (Almirón y Romano, 2009).

### **Los antecedentes**

El BOP responde a

una decisión de política educativa que focaliza la diversificación de los formatos educativos y curriculares en función de garantizar la inclusión social de la población de adolescentes y jóvenes que transitaron trayectorias fallidas en el sistema educativo, promoviendo la democratización de los saberes, conocimientos y habilidades requeridos para una inserción social, ciudadana y ocupacional / profesional. (Res. N°2015-1730-MEGC)

Su antecedente inmediato lo constituyen las Escuelas de Reingreso y el Ciclo de Formación Profesional para Adolescentes (CFPA).

i. Las Escuelas de Reingreso (ER), que son ocho y fueron creadas en 2004 (Resolución MEGC/814/04) en el marco del *Programa Deserción Cero*, constituyen un novedoso proyecto educativo dirigido a atender la demanda de jóvenes que no habían comenzado sus estudios de nivel Medio o habían interrumpido su escolaridad (Krichesky, 2007).

<sup>6</sup> Kaplan (2008) advierte al respecto que responsabilizar al alumno por su fracaso escolar es uno de los mecanismos de refuerzo de la desigualdad escolar que marca profundamente la percepción de sí mismo

Se trata de un novedoso formato escolar que adopta una estructura curricular por trayectos personalizados y un marco académico flexible que favorece las distintas alternativas de cursado para mejorar las condiciones de permanencia de los alumnos: el plan de estudios comprende materias anuales y cuatrimestrales distribuidas en cuatro niveles, que los estudiantes cursan en cuatro días de la semana y de modo simultáneo, y el día restante se destina a asignaturas opcionales (práctica de artes, actividad física y formación profesional).

ii. El CFPA (Res. CONET N° 886-89), en respuesta a la necesidad de atender a una población heterogénea de adolescentes y jóvenes que concurrían a los CFP en busca de un oficio con salida laboral y no habían asistido o habían discontinuado la escuela secundaria, plantea un espacio de articulación entre la formación profesional y la terminalidad del secundario.

El curso duraba dos años (Ciclos 1° y 2°), funcionaba de lunes a viernes con una carga horaria de 31 horas cátedra semanales el primer ciclo y 33 horas cátedra el segundo, en grupos de 12 a 16 alumnos.

La experiencia del CFPA significó para los CFP un aprendizaje y entrenamiento en el trabajo con ese segmento etario y la constitución de un cuerpo docente preparado para la formación de adolescentes en un circuito alternativo al tradicional, además de instalarse como referentes institucionales para un universo poblacional sustantivo.

## **2. Notas salientes sobre la implementación del Bachillerato con orientación profesional**

El análisis del material relevado en la observación de campo, en la encuesta a estudiantes y en las entrevistas realizadas a autoridades, docentes de FG, tutores, instructores de FP y estudiantes de los distintos centros, posibilitó identificar algunos aspectos que representan fortalezas de la propuesta formativa y otros, formulados en términos de tensiones, que dan cuenta de cierto desacople entre la enunciación y la puesta en acto del dispositivo.

### ***El compromiso***

Lo primero que se destaca es, en general, una actitud de compromiso institucional con la propuesta formativa por generar espacios educativos amigables, convocantes, y de los que puedan apropiarse los y las estudiantes. Este compromiso se percibe en directivos, docentes, tutores, así como otros actores de los Centros.

Un elemento que pareciera jugar a favor es que la iniciativa responde a una demanda de los centros por reponer la alternativa representada por el discontinuado Programa CFPA que les permitía atender a una población similar y con la que, además de empatizar, habían acumulado capacidad institucional.

El compromiso es indispensable para tomar parte en la construcción y en la cotidianidad de un proyecto educativo alternativo que se despliega en un terreno hostil, signado por la vulnerabilidad social y educativa de un universo de adolescentes atravesados por experiencias escolares fallidas a los que hay que acompañar, sostener, “bancar”.

Por alguna razón están, nosotros aprovechamos eso, si viniste por algo es. Después está en nosotros buscar la forma para que al pibe le atraiga... Entonces uno tiene que

ir demostrando poco a poco, lejos de la hostilidad, sino “mirá que yo acá te vengo a dar una mano, y juntos vamos a hacer un montón”. Armar lo que armamos, es un laburo, algo que nos viene de la nada. (Instructor automotores CFP)

Acá se diferencia [respecto de su escuela anterior de modalidad técnica] mucho en los profesores porque te tratan de una manera muy diferente y muy bien, tienen más relación con los alumnos. Te preguntan, te aconsejan, mayormente en los otros colegios vienen, entran y se van. Acá es muy distinto. (Estudiante orientación Informática)

Sí, sí. En el sentido de que, yo, por ejemplo, tuve problemas con los profesores del otro colegio, que si no entendía algo se los preguntaba y me decían que lo busque por Internet. Eso ya no te da ganas de seguir nada. En cambio acá no, te lo vuelve a explicar, te lo dicen las veces que lo necesitás. Te dan ganas de averiguar un poco más. (Estudiante orientación Informática)

Los testimonios recogidos revelan el involucramiento y la voluntad de actores y actrices implicados por enfrentar y “encontrarle la vuelta” a los imponderables inherentes a una novedad, así como a las carencias predecibles en las condiciones materiales y las limitaciones del contexto en el cual la experiencia se desarrolla.

### ***La potencia de la Formación Profesional***

La propuesta se inscribe en una tradición de los CFP de trabajo “artesanal” del docente en los términos que Sennet refiere al artesano:

Es posible que el término “artesanía” sugiera un modo de vida que languideció con el advenimiento de la sociedad industrial, pero eso es engañoso. “Artesanía” designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. El artesano explora dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. (Sennett, 2009: 12 y 13)

El trato personalizado en grupos reducidos de alumnos y una densa trama institucional constituyen una marca distintiva de este dispositivo inclusivo y contenedor, que se diferencia sustantivamente de la educación secundaria tradicional:

En FP no sirven cursos de cuarenta personas, como a veces hay en un secundario. Hay estadísticas de la década del sesenta, que dicen que lo máximo que se puede tener en un curso de FP son 16 alumnos. Eso se estipuló a nivel mundial. (Regente CFP)

Nosotros estamos acostumbrados con la modalidad antigua (CFPA) y eso nos da la facilidad de entender a los chicos y las distintas problemáticas. Hacemos un vínculo muy directo con ellos, no son un número, cada uno tiene un nombre, apellido, tratamos de encontrarle la vuelta para ver por qué no se interesa por determinado tema, buscamos motivar permanentemente. Encuentran una contención. (Instructor Especialidad Energía)

La escolaridad que prefigura el dispositivo alterna los espacios académicos con otros signados por el oficio. A partir de la FP se instala la posibilidad de vincular conceptos, procesos y productos de un modo atractivo para los estudiantes. El abordaje de la relación entre teoría y práctica que se pone en juego en la FP está definido en una secuencia que se inicia a partir de los desafíos que genera la práctica y que apela a la teoría para indagar respuestas a los problemas que la práctica plantea y soluciones que se relacionan.

El testimonio anterior revela una distinción subyacente de los diferentes significados de la noción de saber inherentes al trabajo.<sup>7</sup>

Este abordaje metodológico de la FP constituye un intento por suturar la tradicional dicotomización entre teoría y práctica, tomando distancia de la común tentación de reproducir –de forma invertida– el predominio de un saber sobre otro. Tradicionalmente en las instituciones educativas se ha privilegiado la teoría sobre la práctica, y la escuela secundaria ofrece una larga historia al respecto. Sin embargo, impartir exclusivamente saberes prácticos no resuelve el problema de subsumir la práctica a la aplicación de la teoría, omitiendo el valor intrínseco y creativo de la práctica (Belmes y Vocos, 2013).

Los testimonios recogidos hacen referencia a un interjuego entre la teoría y la práctica en la FP que tiene un efecto dinamizador, productivo y convocante que podría resultar una referencia para la FG:

En la FP se trata de lograr que una persona ejecute unas acciones integrando un saber técnico, un saber humano, teórico y eso se va espiralando, de un modo tal que se logra un perfil profesional. Esta es la pedagogía de la FP, solo que no está suficientemente sistematizada y hay poca producción teórica... Los programas nuevos tienen esa estructura. Si hubiésemos mirado algo de las materias generales desde ese enfoque, habría sido muy rico para el sistema educativo. (Director CFP)

El testimonio alude a un concepto de formación que excede la escolarización y, como sostiene Ferry (1997), es diferente a la enseñanza y el aprendizaje, que constituyen sus soportes. En definitiva, formarse es *ponerse en forma*, ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, encontrar las maneras de cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. Siguiendo con Ferry,

esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etcétera. Se puede afirmar que uno se forma a sí mismo aunque con mediaciones y dispositivos como la escuela o el currículum y soportes como la enseñanza y el aprendizaje. (Belmes, 2016)

### ***Lo que va de las políticas a las prácticas. Del enunciado a la puesta en acto***

A lo largo del estudio queda en evidencia cierta distancia entre la formulación del dispositivo y su implementación, que se revela en aspectos que hacen a su esencia: el régimen académico flexible y la articulación entre FG y FP. Esa distancia podría interpretarse como aquella que media entre las políticas y las prácticas.

Un cierto desacople es esperable considerando, por una parte, que una política requiere un tiempo para sedimentar en las prácticas y que, por otra, el currículum es una hipótesis de trabajo, que no supone una relación *vis a vis* entre el diseño y su desarrollo.

Parece razonable que entre la norma curricular y su puesta en acto medie un complejo proceso de negociación y ajustes permanente,<sup>8</sup> ya que la norma se juega en un contexto concreto y singular, se inscribe y es reinterpretada en un orden

7 La noción de saber hace referencia a i) *conocimientos objetivados* sobre la realidad (social o natural) expresados en conceptos; ii) *saberes de acción*, constituidos por habilidades, destrezas, acciones, expresados en actos; y iii) *saberes de situación*, para enfrentar situaciones de conflicto en las que se requiere la toma de decisiones sobre una acción (Spinoza, 2006).

8 El currículum es el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea alcanzar y de los pasos que se dan para lograrlas; es un objeto social que se modifica en el curso de su deliberación, elaboración, concreción, desarrollo y evaluación. (Zabalza, 1987; Sacristán, 1988).

institucional previo y en tradiciones pedagógicas que determinan una dinámica entre la norma oficial y la realidad escolar que constituye el contexto formativo (Ezpeleta y Rockwell, 1982).

Interesa hacer visibles los modos particulares en los que esta propuesta educativa se desarrolla en los contextos institucionales singulares y objetivar aquellas cuestiones que aparecen desacopladas, focalizando en algunas tensiones que interpelan la formulación de la política y las condiciones de posibilidad para su implementación.

### **i. El desafío de innovar**

Se advierte una tensión entre apelar a lo ya conocido o aventurarse en lo novedoso, entre “la escuela” y un formato alternativo que configura un escenario en el que se suceden situaciones que dejan expuestas las limitaciones para implementar un régimen académico flexible. Al decir de la Regente de uno de los CFP, “queremos resolver lo nuevo apelando a lo viejo”.

Pareciera haber una zona gris, signada por la persistencia de la gramática tradicional de la escuela secundaria y lo difuso de las transformaciones, que se manifiesta, fundamentalmente, en dificultades para tender puentes entre la FG y la FP, para articular ambos tipos de formación y generar estrategias dirigidas a abordar novedosas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

El déficit es, a mi juicio, todo lo que uno viene trayendo de hace muchos años, que es esta impronta de la escuela tradicional. Pero aun así se puede hacer un laburo pedagógico sumamente innovador. Lo que pasa es que eso es meter la cabeza en una suerte de laboratorio y para mí es como volver a nacer, una propuesta pedagógica nueva, un paradigma distinto. (Tutor)

Me había propuesto hablar con Escuela de Maestros para ver algún tipo de capacitación para los docentes [...], para generar mecanismos nuevos, también porque los docentes usan siempre las mismas herramientas y el alumno no se engancha. (Directivo Coordinación de Formación Profesional)

Viñao Frago (2002) apela al concepto de “escolarización” para definir el proceso –propio de las sociedades posindustriales– que proviene de ámbitos de socialización y formación ajenos al sistema educativo formal y que se caracteriza por la adopción de la forma escolar como la única y legítima de configurar socialmente las actividades formativas por su condición de socialización dominante. Sostiene el autor que la escolarización deriva de la naturalización y consecuente persistencia de la gramática escolar,<sup>9</sup> que produce una homologación entre forma natural y forma legítima y que, en tanto natural y legítima, es considerada también como la más eficiente.

Existen experiencias desarrolladas en los centros que responden a la voluntad y a los esfuerzos individuales de docentes menos “formateados” por la gramática de la escuela Secundaria. En los centros, en algunas de sus aulas, se registran intentos en estado propositivo y que ofrecen muestras, por ahora dispersas, de un modelo alternativo en construcción. Esta construcción mantiene algunos debates abiertos:

<sup>9</sup> Tyack y Cuban (1995) definen por gramática escolar al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia.

Se saldó [el plan de estudios] de un modo que no refleja la discusión que fue muy interesante. Nosotros planteamos un modelo de asignaturas aplicadas que no concentra la aprobación de las materias generales en años o en niveles, pero eso era necesario para la entrada y la salida del sistema [...]. Nosotros propusimos “cerrar” contenidos, metodología y otras categorías, porque el documento es solo un puntapié. Después las instituciones pueden construir. Tal vez desde esa perspectiva se podría avanzar con algún lineamiento; es probable que tengamos más para discutir entre todos como política educativa, lo que no quita que nosotros no podamos generar institucionalmente un modo de trabajo pedagógico-didáctico distinto. El debate pedagógico lo llevamos acá. (Director CFP)

El desafío parece situarse en resolver nuevos problemas para los CFP, remediando el conflictivo paso de los chicos por la escuela secundaria común, evitando las “soluciones” ya probadas que, se supone, obturaron su trayectoria escolar. El reto parece consistir en trazar un sendero que no vuelva a pasar por los mismos lugares que ya los echaron alguna vez.

## **ii. La articulación de la formación general y la formación profesional “en construcción”**

La articulación en el plano curricular de la FG y la FP es aún muy incipiente. Los centros gestionan una estrategia propia dependiendo del criterio y voluntad de cada docente y se revela más en el plano de la enunciación que en el de las prácticas pedagógicas concretas. En la aproximación realizada no se registraron señales sustantivas o menciones relevantes a la articulación, aun cuando se perciba un trabajo embrionario de vinculación de los contenidos de ambos tipos de formación.

En el plan de estudios no hay articulación curricular, pero desde que empezamos a implementarlo, el eje para nosotros es la FP. Lo que siempre tratamos de hacer es que la formación general se nutra de la FP, que se vinculen, que trabajen los docentes en conjunto. El centro X, por ejemplo, que tenía materias de FG [refiere al Plan FP para adolescentes], eran para nutrir a la FP. La idea es que sigan en esa línea. (Directivo Coordinación de Formación Profesional)

Nosotros lo hacemos pero más específicamente. Por ejemplo, vemos acá un tema de cocina judía y el profe de historia les habla de la cuestión hebrea y algunas cosas de la colectividad. En lengua también, hacemos recetas y la profe les enseña a redactar, y conecta mucho con el francés, todos los cortes, les enseña cómo se pronuncia. Entonces cuando veo a los chicos les digo “corte en brunois” y lo escribimos, se pronuncia así. Eso lo hacemos, pero lo hacemos entre nosotros, lo estamos articulando nosotros, eso está afuera de todo. (Instructor Gastronomía)

Si bien existen antecedentes en el sistema educativo de la Ciudad,<sup>10</sup> la articulación entre ambos tipos de formación es un tema irresuelto. La intención de hacer que “la FG nutra a la FP”, como señala el testimonio del directivo de la Coordinación de Formación Profesional, revela la tensión que atraviesa a los centros vinculada a la subordinación de un tipo de formación como apoyo o soporte por sobre el otro.<sup>11</sup> Como problema pedagógico, esta tensión ha acompañado las distintas modalidades y niveles de la ETP, y pueden encontrarse referencias en Gallart (2006) y Riquelme (1993), entre otros.

<sup>10</sup> El más cercano es el caso de los CENS y CFP conveniados con la UOCRA.

<sup>11</sup> Esta subordinación ya la advertía Riquelme (1993) con relación a la escuela secundaria técnica.

Buscando abordar institucionalmente esta tensión, en uno de los centros se definió constituir el trabajo como concepto organizador de las diferentes asignaturas, lo cual posibilitaría construir una “tercera vía” y destrabar el paradigma tradicional de fragmentación disciplinar que atraviesa el currículo:

La propuesta educativa tiene, en el corazón mismo de los cuatro años, la organización para el trabajo. Tiene que ser como el articulador, un pibe que ingresa con 16 años y que tiene como eje el trabajo. Que no necesariamente pasa en las escuelas de reingreso, o sí. Pero aquí el trabajo se transforma en un organizador del proceso pedagógico. (Director CFP)

Se trata de una construcción pedagógica que desafía la fragmentación tradicional de la escuela secundaria, que se intenta en una superficie áspera, donde interactúan condiciones de vulnerabilidad social y educativa de las y los estudiantes y sus familias, escasos recursos materiales en las instituciones, y pocos antecedentes donde apoyarse:

Esa construcción pedagógica en la que estamos no significa que no tengamos obstáculos, contradicciones, avances y retrocesos. Es una propuesta innovadora, con docentes con un perfil dentro de los paradigmas de la escuela tradicional, con la formación que tienen, se suman a un determinado proyecto que está en construcción. (Regente CFP)

Estamos recién empezando a pensar esta articulación pero no están esas horas institucionales... Hace falta capacitar a los docentes para lo nuevo. (Regente CFP)

Hay un espacio de trabajo curricular pendiente y desafiante para el sistema educativo de la Ciudad, que excede el marco de los actores del dispositivo de terminalidad con FP.

### iii. El desafío de flexibilizar el régimen académico

Es conocida la complejidad que implica implementar dispositivos de reconocimiento de saberes y equivalencias y de horarios flexibles de cursada. Plantea una tensión sumamente interesante que, de un modo esquemático, podría formularse como *flexibilidad vs. grupalidad*: por un lado, el reconocimiento de los trayectos previos y la adecuación de la propuesta de terminalidad a cada alumno según el enfoque de la normativa y, por el otro, el formato contenedor del grupo clase homogéneo que hace pie en la experiencia acumulada en la educación de jóvenes y adultos.

El Plan y los contenidos son muy buenos. El problema grave es la falta de equivalencias. Hay que empezar de cero aunque tenga segundo año aprobado. Hay pibes que tienen la necesidad de volver a ver los contenidos, pero hay otros que se aburren y crean problemas. No está la normativa. (Regente CFP)

Yo creo que, al menos los chicos que tengo, me parece, les va a costar mucho armar solos un itinerario, porque requiere cierta independencia para hacer esto, requiere responsabilidad, organización, que si la hubieran tenido no estarían acá. Sin embargo, es verdad que están en niveles distintos, por grupos hay chicos que están en un nivel dos y chicos que están en nivel uno, porque un chico que ya fue a un primer año del secundario aunque se haya quedado libre y hace un año que no va al colegio, de todas formas, la dinámica la conoce. (Docente Biología)

Los testimonios revelan que la tensión es resuelta *por default*: como las instituciones no disponen aún de un sistema de reconocimiento de saberes y equivalencias, cada uno de los centros realizó, para todos los casos, la inscripción para el primer nivel, omitiéndose informar a los estudiantes y sus familias acerca de la posibilidad de flexibilizar la cursada.

En las argumentaciones de los entrevistados coexiste la preocupación por los que llegan sin los conocimientos necesarios y por los que se aburren en la clase, por la complejidad de trazar un recorrido autónomo y la necesidad de reconocer las equivalencias que coloca al Programa frente a una disyuntiva.

¿Entonces qué?

Gagliano (2014) sostiene que la escuela no incluye. La escuela convoca, invita y son los propios estudiantes los que incluyen a la escuela en su universo personal y social. Para que eso ocurra, agrega, es necesario que la escuela sea un lugar que “valga la pena” transitar y apropiarse. Lo que sigue a una convocatoria, a una invitación a la escuela como un lugar que resulte grato y “apropiable”, es el reconocimiento recíproco de que el alumno puede aprender y de que el docente le puede enseñar.<sup>12</sup>

En ese sentido resulta evidente que la FP convoca. Está en discusión, sin embargo, si los adolescentes que asisten a los “CFP con terminalidad” lo hacen convocados por la FP o por el deseo (o la imposición)<sup>13</sup> de finalizar la escolaridad Secundaria. Los testimonios al respecto son variados y no evidencian una tendencia definida. En cualquier caso, resulta evidente que la FP contiene y tracciona la escolarización: aun aquellos y aquellas que no llegan convocados por el oficio, permanecen en el Centro “enganchados” o sostenidos por el taller.

Utilizando una metodología didáctica, en muchos casos subsidiaria de la formación del CONET de la segunda mitad del siglo pasado, los instructores logran enseñar y que los chicos aprendan y estén a gusto en el taller de la escuela.

Interesa resaltar que los testimonios abonan la idea de que, en muchos estudiantes, la definición del oficio y el interés por el campo profesional no es previa a la elección de esta oferta, sino que se construye a partir de las condiciones apropiadas y los formatos flexibles de la FP, que permiten su inscripción en una matriz socioproductiva.

En esa misma dirección, podría afirmarse que algunos logros de esta experiencia también se dan como consecuencia de las características y el formato de la FP,<sup>14</sup> mucho más que por el aprendizaje mismo de un determinado oficio.

Como se señala más arriba, el trabajo “artesanal” del docente, los grupos reducidos y el trato personalizado, conjuntamente con una escolaridad que alterna espacios académicos con otros relacionados con el hacer y el producir, vinculando conceptos, procesos y productos, parecen trazar un sendero y ofrecer una superficie de inscripción para el deseo de alumnos y alumnas. Las políticas de inclusión son interpeladas por el abandono de la escolaridad. Al igual que otras experiencias de terminalidad de la escuela secundaria, el BOP se hace cargo de una problemática que atraviesa a un segmento de la población que está fuera de la escuela, con limitaciones tanto para ingresar al mercado de trabajo en condiciones dignas como para reingresar a la escuela en su formato tradicional.

Estas primeras aproximaciones permiten pensar que, a partir de su singularidad, el BOP puede dar respuesta a aquellos adolescentes que, en número creciente, están fuera de la escuela común y de otras ofertas que fueron ideadas como alternativas; y

<sup>12</sup> Ver también: La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes. Boletín porteño. UEICEE.

<sup>13</sup> En algunos casos del mercado laboral, en otros del ámbito familiar

<sup>14</sup> Podrían mencionarse la reconstrucción de trayectorias de vida en las cuales la terminación del secundario recobra valor o la habilitación de canales institucionales para restituir derechos ciudadanos, entre otros.

representa una forma de incluir la diversidad. La categoría fracaso escolar aplanar la complejidad y diversidad de las biografías de los y las asistentes. Pareciera ser que, lejos de uniformizar, lo que hace falta, además de trabajo artesanal e imaginación técnica, son ofertas diversas que, valga la redundancia, reconozcan e incluyan lo diverso.

## Bibliografía

- » Acosta F. (2011). Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- » Almirón, G. y Romano, A. (agosto, 2009). Pluralizar las trayectorias escolares. Aportes pensados desde la aceleración. *Quehacer Educativo* (96), Montevideo, pp. 8-14.
- » Belmes, A. (2016). Formación Profesional y terminalidad de la educación secundaria Una aproximación al bachillerato con orientación profesional en la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de < [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/armando\\_belmes\\_-\\_formacion\\_profesional\\_y\\_terminalidad\\_de\\_la\\_educacion\\_secundaria\\_o.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/armando_belmes_-_formacion_profesional_y_terminalidad_de_la_educacion_secundaria_o.pdf)>
- » Belmes, A. (2016): *Estado y sindicatos en la educación de adultos. Formación, trabajo y curriculum*. Buenos Aires: Noveduc.
- » Belmes, A.; Rodrigo, I. y Tissera, S. (2017). Formación Profesional y terminalidad de la educación secundaria. La experiencia del bachillerato con Orientación Profesional en la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de < [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2017\\_ueicee\\_formacion\\_profesional\\_y\\_terminalidad\\_de\\_la\\_educacion\\_secundaria\\_o.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2017_ueicee_formacion_profesional_y_terminalidad_de_la_educacion_secundaria_o.pdf)>
- » Belmes, A. y Vocos, F. (7, 8 y 9 de agosto, 2013). “Organizaciones del mundo del trabajo y formación profesional”. (Ponencia). 11° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes. Buenos Aires. Recuperado de < [https://www.aset.org.ar/2013/ponencias/p12\\_Belmes.pdf](https://www.aset.org.ar/2013/ponencias/p12_Belmes.pdf)>
- » Dirié, C. (octubre, 2015). Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria. *Serie La Educación en Debate* (19). DiNIECE. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- » Duro, E. (Dir.) y Perazza, R. (Investigadora responsable) (2013). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires: Unicef.
- » Dussel, I (2006). Política, conocimiento y currículo en la escuela media argentina: visiones históricas y problemas actuales. En Jacinto, C. (Comp.), Segundo Foro Latinoamericano de Educación: La escuela media: realidades y desafíos. Buenos Aires: Santillana, pp. 125-146.
- » Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (julio-septiembre, 1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos* (37), México: Era, pp. 70-80.
- » Feldfeber, M. (junio, 2009). Formación y trabajo docente en perspectiva histórica. Del modelo tecnocrático del desarrollismo de los '60 al modelo de la profesionalización en los '90. *Nuestra Idea* (1). Revista de la Asociación del Magisterio de Santa Fe.
- » Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Filmus, D. (2010). La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes. *Revista de Trabajo*, Nueva Época, año 6 (8). Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- » Gagliano, R. (julio, 2014). Sobre las formas de invitar, reconocer y cuidar. Una aproximación al trabajo pedagógico. *Novedades Educativas* (283).
- » Gallart, M. (2006). La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para

armar? Montevideo: OIT/Cinterfor.

- » Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- » Ibarrola, M. de (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires: RedEtis (IIPE-IDES).
- » Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- » Krichesky, M. (Coord.) (2007). *Escuela de Reingreso. Miradas de directivos, docentes y alumnos*.
- » Perazza, R. (2007). Lo político, lo público y lo educativo. En Perazza, R. (Comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- » Riquelme, G. (1993). La comprensión del mundo del trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (2).
- » Sacristán, Gimeno J. (1988). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- » Southwell, M. (2011). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Flasco y Homo Sapiens.
- » Spinosa, M. (diciembre, 2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la educación común*. Tercer siglo, año 2 (5): Educación y trabajo. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.
- » Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: OEA-AICD.
- » Terigi, F. (28, 29 y 30 de mayo, 2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana III. Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.
- » Terigi, F. (Coord.); Perazza, R. y Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- » Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- » Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica. Cap. 4.
- » Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata. Caps. 1 y 4.
- » Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

## Normativa

- » Ley de Educación Técnico Profesional (LETP 26058/06).
- » Consejo Federal de Educación (CFE). Resoluciones N° 103/10 y 115/10.
- » Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Resoluciones

1362/MEGC/15; 1377/MEGC/15; 1730/MEGC/15 y 1375/MEGC/15.

- » Resolución CFE Nº 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”.

### **Armando Belmes**

Magister en Educación Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Licenciado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigador Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa, Ministerio de Educación e Innovación del GCABA, Buenos Aires. Argentina. [armandobelmes@gmail.com](mailto:armandobelmes@gmail.com)

### **Ismael Álvaro Rodrigo**

Licenciado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigador Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa, Ministerio de Educación e Innovación del GCABA, Buenos Aires. Argentina. [ismaelarodrigo@gmail.com](mailto:ismaelarodrigo@gmail.com)