

(Des)Hacer la escuela secundaria: Reflexiones a partir de la experiencia de Educación Profesional Secundaria en la EEST 2 de Mar del Plata

(Un) Making High School: On the Experience of Professional Higher Education at EEST2 in Mar del Plata

María Marta Yedaide¹

Rosario Barniu²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/avs4827rg>

Resumen

Esta contribución socializa los aprendizajes producidos en el marco de una investigación para la finalización del grado en Ciencias de la Educación en una universidad pública argentina. La misma se articuló alrededor de una Comisión de la modalidad Educación Profesional Secundaria en la Escuela de Educación Secundaria Técnica No. 2 de la ciudad de Mar del Plata, a partir de un diseño metodológico que incluyó el estudio de la política y su particular expresión en este contexto. Como instancias de materialización de la EPS– y no fases sucesivas, tal como se conciben en una impronta aplicacionista– se abordaron ambas experiencias a partir del análisis documental y las entrevistas a actores/as intervinientes en cada una de ellas, a lo que se sumaron instancias de observación participante. Este proceso devino en interesantes reflexiones respecto de la educación secundaria en particular, el trabajo en el actual escenario colonial-capitalístico en que esta se inscribe, y las formas alternativas de aproximación a las políticas públicas que se ofrecen para transformar la investigación educativa en este dominio disciplinar específico.

Palabras clave: Nivel secundario; políticas educativas; trabajo; Educación Profesional Secundaria

Abstract

This contribution socializes some insights stemming from a research project in undergraduate education at a state university in Argentina. It delved into an educational policy deployed in a course of Professional Higher Education (PHE)–a new school format recently implemented at, among other premises, Technical High School 2 in Mar del Plata. As materializations of PHE, rather than successive phases, the experiences of policy-design and policy-embodied in a singular context were approached through document analysis, interviews and participant observations. This triggered reflections upon ordinary High School experiences, the prevalent and alternative meanings of work in contemporary capitalist environments, and some conjectures as to the possibility of addressing policies– educational ones in this case– in the light of neomaterialisms and neovitalisms.

Keywords: High School; Educational Policies; Work; Professional High School

Recepción: 19/09/2024

Evaluación: 06/10/2024

Aceptación: 17/10/2024

Introducción

“Repetí dos veces, una de ellas porque me quedé libre por faltar. Este año tengo asistencia perfecta”. Esa fue la respuesta de un estudiante de la Educación Profesional Secundaria (EPS), cuando en una visita a la Facultad de Humanidades se consultó acerca de qué trata la misma. Este sencillo testimonio puede resumir de modo suficientemente fiel, y en pocas palabras, las expectativas que los diseñadores de la propuesta intentaron plasmar en decenas de resoluciones y documentos orientativos. La EPS es una oferta educativa de la modalidad de Educación Técnico-Profesional, diseñada y puesta en marcha en el contexto post pandémico, con el objetivo de recuperar a los estudiantes que habían desertado frente a los desafíos de la educación virtual. Sin embargo, la propuesta no se quedó allí sino que también buscó poner en tensión aquellos aspectos del nivel secundario que desde hace un tiempo se vienen señalando como limitantes para la garantización efectiva del derecho a la educación secundaria. Su potencia en tanto política educativa radica en la asociación de diversas cuestiones que dan vida a la propuesta: condiciones institucionales y curriculares propicias que habilitan otros modos de habitar la educación secundaria; una alteración en los elementos estructurantes de la gramática escolar tradicional del nivel; un trabajo docente cargado de un fuerte compromiso ético-político, entre otras.

Los sujetos destinatarios de la propuesta son jóvenes de entre 15 y 18 años con trayectorias escolares discontinuas, y tienen prioridad quienes se encuentren en contexto de lo que reconocemos como ‘vulnerabilidad social’. La necesidad de establecer prioridades en la inscripción y matriculación viene dada por una de las características de la oferta: las comisiones pueden tener, como máximo, quince estudiantes, los cuales están siendo permanentemente acompañados por los cuatro docentes de las asignaturas Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, el instructor de Formación Profesional y la coordinadora de trayectorias. Cuando utilizamos el término “permanentemente” lo hacemos en su sentido estricto, dado que todos los docentes tienen su designación por 20 horas semanales, es decir, por todo el tiempo en el que los estudiantes se encuentran en la escuela, aunque no estén todas esas horas dictando contenidos en clase. En muchos casos, incluso, el acompañamiento trasciende las paredes y tiempos escolares y se traslada a otros ámbitos de la vida.

El presente artículo retoma una experiencia en esta modalidad, al compartir parte de la investigación realizada en el marco de una tesina de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata³. La misma se desarrolló a lo largo del año 2023, e implicó entrevistas al equipo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) a cargo del diseño e implementación de la propuesta, análisis documental de materiales escritos y audiovisuales, observaciones participantes en la

comisión del turno tarde de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 y entrevistas a sus integrantes. A través del trabajo de campo realizado buscamos aproximarnos a la oferta educativa Educación Profesional Secundaria como materialización –en el sentido dual de expresión y germen– de un posicionamiento político-pedagógico. Particularmente nos interesaba reconocer las condiciones de posibilidad pedagógico-críticas activadas a partir de las características que asume la EPS en la experiencia de la EEST N°2 de Mar del Plata, comprender los diálogos que se establecen entre la estructura curricular y organizacional de la oferta y la gramática escolar tradicional, y analizar los sentidos que los actores implicados le confieren a la misma, en intimidad con sus biografías y posicionamientos políticos-pedagógicos.

En este trabajo, particularmente, socializamos algunos aprendizajes referidos al estallido de la gramática escolar, las mutaciones en las relaciones entre formación profesional, trabajo y capitalismo, y algunas conjeturas relativas a modos alternativos de abordar el estudio de las políticas públicas bajo el influjo del realismo agencial y otros neomaterialismos y neovitalismos. Como antesala, realizamos un breve recorrido genealógico del nivel secundario, a partir del cual será posible poner en valor las producciones de la investigación. El diseño metodológico de la misma articula estas dos secciones, ya que colabora orgánicamente, como actancia o agencia, con aquello que ha sido co-producido.

Una breve genealogía del nivel secundario

En Argentina el nivel secundario ha recorrido un extenso camino signado por tensiones, demandas e ilusiones de diversos actores de la sociedad. Luego de la independencia y la constitución de la República Argentina como tal, para la segunda mitad del siglo XIX, asistimos por un lado al triunfo de una determinada forma escolar bajo las variables de estatalización, simultaneidad, gradualidad, conformación de un oficio del docente y del alumno y, por otro lado, a la configuración de la escuela secundaria como institución con un rol diferencial en el proceso de segmentación educativa (Acosta et al., 2020). En este marco, entre 1863 y 1900 en nuestro país se crearon diecinueve Colegios Nacionales, portadores de un modelo unificado de educación liberal que buscaba trasladarse a las grandes ciudades del país con una función política definida: transformar a los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido y que alcanzaba a un porcentaje muy reducido de la población (Southwell, 2011). Se trataba de una formación marcadamente humanista y con un currículum enciclopédico, que se convirtió en la forma hegemónica de la escuela secundaria, definida como una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura” (Dussel, 1997).

Por su parte, la preparación para el trabajo se consolidó como una función discursivamente atribuida a la escuela secundaria pero que en el cotidiano, por las características que adoptó la gramática escolar del nivel, quedó relegada a un segundo plano, priorizando la enseñanza de un saber ciudadano que se concebía diferenciado al del trabajo por estar orientado a los miembros de las élites económicas y políticas (Jacinto

y Martínez, 2020). En este sentido, Tenti Fanfani (2012) argumenta que la temprana escolarización de una parte importante de la población, la escasa industrialización, las tecnologías productivas relativamente tradicionales y la frágil organización de actividades del mundo artesanal en esos tiempos resultaron factores influyentes para que el aprendizaje en el trabajo fuera considerado suficiente. Sería en paralelo al proceso de conformación del sistema educativo en nuestro país que se desplegarían, desde sectores de la sociedad civil, una importante cantidad de proyectos orientados a la formación para el trabajo y la vida productiva (Martínez y Garino, 2021).

Ahora bien, a medida que avanzó el siglo XX y la escuela secundaria comenzó a expandirse empezaron a entrar en colisión estos principios fundantes del nivel con un proceso de masificación que generaba nuevas tensiones. La mayor demanda por educación secundaria que se generó una vez universalizado el nivel primario, junto a la bonanza económica de los 50' y 60' –la cual permitió a un sector social postergar la inclusión de sus hijos al mercado laboral–, y la vigencia de un modelo desarrollista que apostaba al crecimiento económico a través de la inversión educativa resultaron factores que derivaron en una primera masificación del nivel secundario que lo puso en crisis (Braslavsky, 1980). En este marco, la vía de contención de los nuevos sectores sociales que se acercaron a la escuela secundaria tendió a ser la creación de ramas o modalidades diferenciadas –tales como la educación técnico-profesional y Escuela Comercial⁴– que, sin alterar sustancialmente el modelo institucional ni sus elementos estructurantes, colocaban un poco más el acento en la formación para el mundo del trabajo de lo que lo hacían los Colegios Nacionales. Este proceso dual de segmentación y sistematización (Mueller, 1992) ha sido conceptualizado como la hipótesis del desvío (Acosta et al., 2020), una lectura realizada a fines de los 60' por distintos trabajos de historia de la educación desde la cual se entiende que la presión de las clases sociales emergentes para acceder a niveles superiores de la educación fue resuelta por las élites políticas promoviendo reformas que diversificaron la estructura del sistema, sin por ello perder la articulación dada por compartir un mismo marco de planes de estudio, certificaciones y evaluaciones. Ya hacia fines del siglo XX, la escuela secundaria argentina sufrió un nuevo proceso de reconversión en el marco de la autodenominada *transformación educativa*, el cual estuvo promovido por las distintas políticas educativas impulsadas por el gobierno de signo neoliberal de Carlos Menem, cuyo epicentro se situó en la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE). La LFE pretendió reformar el sistema educativo integralmente al desarticular el modelo de escuela primaria y escuela secundaria y establecer una educación general básica (EGB) obligatoria de nueve años, dividida en tres ciclos, seguida por un ciclo Polimodal de tres años, con cinco modalidades electivas: Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones y Producción de Bienes y Servicios. Previo a la LFE, en 1991 se sancionó la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario que, bajo un discurso de eficiencia y acortamiento del gasto estatal, implicó el desplazamiento de las responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional a las provincias (Feldfeber, 2009). En este escenario, la Educación Técnico Profesional resultó

fuertemente desfinanciada y desarticulada, cuyo saldo resultó en la dilución de la especificidad de la formación laboral, altos niveles de heterogeneidad de trayectorias formativas y una marcada desarticulación con el nivel superior, con el agravante de que los títulos otorgados presentaban grandes dificultades para la matriculación en colegios profesionales y en el reconocimiento de los sectores empleadores (Jacinto y Martínez, 2020). El proceso de reconversión que debieron emprender las instituciones técnicas para mantenerse como escuelas de nivel medio, sumado a los efectos de la Ley de Transferencia, dio lugar a que los años '90 sean considerados como una etapa de decadencia de la modalidad (Gallart, 2006; Maturo, 2014).

Tras poco más de una década de implementación de la LFE, el escenario educativo en Argentina se vio nuevamente convulsionado a partir de una nueva reforma, de la mano de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), conjugada con un amplio abanico de políticas de reconocimiento de derechos que estuvieron signadas por la igualdad como eje central y la búsqueda de reparar las consecuencias de las políticas de la década previa (Dussel, 2019; Schoo, 2013). En este marco, la discusión en torno al nivel secundario se vio revitalizada y tomó un nuevo impulso a partir del establecimiento de su obligatoriedad. Siguiendo a Zysman (2015), esta Ley tuvo el efecto de renovar el debate pedagógico a la vez que

permitió la reparación del lugar del Estado en materia de responsabilidad educativa, devolvió al sistema su estructura clásica, como acto de reconocimiento de la experiencia histórica, y le imprimió un nuevo componente utópico: estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, lo que elevó la cantidad de años de obligatoriedad a trece. (p. 20)

En este sentido, se trata de una legislación que impulsó una modificación profunda del papel que este nivel ha tenido en la conformación de las trayectorias vitales de los jóvenes, legitimando la expectativa en torno a la asistencia de todo joven a la escuela secundaria. Así, la secundaria obligatoria resultó incorporada al patrón normativo que delimita la trayectoria vital de quienes están en edad de asistir a ella, pasando a ser una exigencia para los jóvenes contemporáneos (Nobile, 2016). Simultáneamente, la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP), en 2005, le otorgó a la ETP un marco legal propio y vino a reposicionar la modalidad desde un lugar estratégico en términos de desarrollo humano y social y de crecimiento económico, en búsqueda de valorizar su estatus social y educativo (Maturo, 2014).

A través de este breve recorrido por los vaivenes históricos del nivel es posible identificar la persistencia de un modelo de educación secundaria con rasgos constitutivos y aparentemente inmodificables, que sobreviven a los diversos intentos de reforma orquestados en el último siglo y medio en nuestro país, y que parecieran tener una vida propia que va más allá de las intenciones y voluntades políticas de turno—lo que más adelante reformularemos a la luz de los neomaterialismos y neovitalismos. Para explicar los devenires cotidianos en las instituciones educativas del nivel tomamos el concepto gramática escolar, entendido como las estructuras, reglas y prácticas que organizan la enseñanza, y que se internalizan como normas explícitas e implícitas que regulan el

funcionamiento de la escuela (Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 2001). Estas podrían verse como bastiones de resistencia. También es posible conjeturar que la aparente esterilidad de las reformas en algunos aspectos estructurantes del nivel secundario, sumado a la ruptura de las relaciones lineales entre nivel educativo alcanzado e inserción laboral y en el marco de tensiones de los mercados de trabajo diversos y segmentados, han contribuido a la crisis de sentido sobre la educación secundaria, al influir en gran medida en las motivaciones de los jóvenes hacia la escolarización (Jacinto, 2013).

Crisis de sentido, resistencia a la transformación, inercia de/por la gramática escolar. Cualquiera sea la explicación razonable para la relativa infertilidad de los procesos de reforma del nivel secundario, la alteración que la modalidad Educación Profesional Secundaria manifiesta se vuelve testimonio de la posibilidad de cambio. A partir de esta observación se justifica nuestra investigación sobre una experiencia local, articulada por decisiones de diseño que compartimos a continuación.

Metodología

En pos de orientarnos hacia los objetivos que hemos mencionado, nuestras decisiones metodológicas se enmarcaron en la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), particularmente en sus vertientes más críticas (Kincheloe y McLaren, 2012). Partimos de comprender a la misma como una actividad situada que consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, cuya finalidad es comprender las motivaciones, decisiones y configuraciones de sentido individuales a partir de la idea de que los sujetos somos capaces de la construcción e interpretación de las prácticas generadas en la interacción social (Denzin y Lincoln, 2011; Archenti y Piovani, 2007; Sautu et al., 2005; Vasilachis de Gialdino, 2006). Específicamente, nos posicionamos dentro del paradigma crítico-hermenéutico (Guba y Lincoln, 2012), en el enfoque narrativo (Yedaide, 2018; Yedaide y Porta, 2017; Chase, 2015) y en la tradición socio-crítica (Kincheloe y McLaren, 2012).

La intención de situarnos en la tradición socio-crítica habla de nuestra búsqueda por exponer las contradicciones del mundo, especialmente las apariencias que ocultan relaciones sociales de desigualdad, injusticia y explotación, como así también por contribuir a formas de acción política que puedan compensar las injusticias localizadas en el campo o construidas en el acto de investigación misma (Kincheloe, 2008). En coherencia con estos posicionamientos, buscamos distanciarnos de aquellos entendimientos de la ciencia positivista que conciben al investigador como un testigo modesto (Haraway, 2004). Desde estos enclaves, entendemos que el costo de mantener una racionalidad tecnocrática en las ciencias sociales es demasiado alto, y que la visión de la investigación como producción de conocimiento sobre sujetos como si estos fueran objetos y los investigadores un mero instrumento neutro de aplicación de métodos no converge con nuestra ética (Yedaide et al., 2015).

Atravesado por este posicionamiento, el trabajo de campo incluyó entrevistas, observaciones participantes y análisis documental. Aquí entendemos a este último en términos amplios, como el trabajo sobre cualquier documento no producido para los fines

de la investigación; hemos analizado materiales de ocurrencia natural que involucran una amplia gama de registros (Valles, 2000; Peräkylä, 2015). En lo que refiere a la entrevista, nos apropiamos de la propuesta de Fontana y Frey (2015) de concebirla desde un lugar empático, 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. Por último, y en relación con la observación participante, optamos por partir del supuesto de 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 en cambio como un contexto de interacción entre aquellos que colaboran con la investigación (Angrosino, 2015).

En resumen, y partiendo de estas precisiones acerca de los instrumentos utilizados, nos implicamos en el análisis documental de normativas, resoluciones y documentos pedagógicos de orientación, además de la filmación de una entrevista grupal a los pedagogos del INET a cargo del diseño, implementación y acompañamiento de la propuesta EPS en los territorios. También realizamos una entrevista biográfico-narrativa a la directora de Educación, Trabajo y Producción del INET, y conversamos con los cinco docentes y la coordinadora de trayectorias de la comisión de EPS que funciona en el turno tarde de la EEST N°2 de Mar del Plata. Por último, participamos de 3 jornadas completas (clases de 4 horas de duración) entre mayo y julio del 2023, de una salida educativa a Casa Caracol y de la visita de los estudiantes y docentes de la Comisión a la UNMdP, en el marco de las *V Jornadas de Intercambio Territorial* organizadas por el GIESE, donde la Comisión completa estuvo invitada a contar su experiencia en EPS.

Algunos aprendizajes de la experiencia

La aproximación a estas experiencias de gestación y despliegue de una propuesta educativa en el marco de la modalidad EPS ha sido fecunda y profundamente pedagógica. Las implicancias para las personas afectadas- compartidas en la tesis pero también expresadas en la participación de los otros actores en la Universidad en el día de la defensa y en las Jornadas-son muchas y relevantes. Compartiremos aquí tres líneas prevalentes, que nos han llevado a revisar, en primer lugar, la educación secundaria como proyecto pedagógico contemporáneo; luego, los modos en que ponemos en relación la formación profesional con el trabajo en un marco de racionalidad capitalista; y, finalmente, la posibilidad de abordar el estudio de las políticas educativas desde paradigmas alternativos.

La gramática escolar estallada⁵: alteraciones en la Educación Profesional Secundaria

Frente a los desafíos que presenta el escenario educativo actual, y partiendo de una comprensión socio-histórica del nivel secundario, encontramos en la EPS una auténtica subversión de la gramática escolar y una búsqueda de alterar los elementos de aquello que Terigi (2008) da a llamar trípode de hierro. En primer lugar, en lo que alude a la

organización curricular se trata de un nuevo modo de organizar la enseñanza, asociado a una disrupción en el formato de trabajo docente debido a que las especialidades se desdibujan tenuemente. El Diseño Curricular de la EPS se compone de varios tipos de espacios curriculares: los Módulos de Formación Profesional integrados con la Formación General, constituidos a partir de las capacidades, contenidos, actividades formativas y prácticas de la Formación Profesional, articulados con conocimientos de la Formación General establecidos en los NAPs; los Módulos de Formación General Integrados entre sí, que buscan dar cuenta de problemáticas y/o ejes temáticos relevantes en términos de las disciplinas y de los contextos sociales, económicos, productivos y culturales; los Espacios de Formación General, que profundizan capacidades y contenidos propios de un campo de conocimiento; y los Espacios de Lengua Extranjera. Esta es una refractación de la EPS, como desarrollaremos más adelante, que se expresa en la normativa y define un marco estructural productor de ciertas condiciones de posibilidad. Otra cara del cristal, creada a partir de lo conversado, manifiesta que esta forma de organizar los contenidos tiene fuerte implicancias en la experiencia escolar y los modos de organizar el trabajo en clase, y propone desafíos que los profesores ven como positivos.

Según el equipo docente, esta forma de estructurar el currículo, que trae aparejado un trabajo en parejas pedagógicas en el marco de una enseñanza colaborativa incorporada como estrategia didáctica innovadora de corte inclusivo (García et al., 2017), es especialmente virtuosa. En nuestra propia experiencia, en el contexto de las observaciones participantes, esta estrategia de trabajo en parejas pedagógicas se desplegó de modo flexible en lo que respecta a sus fines: en algunas ocasiones, uno de los dos docentes es quien tomaba el protagonismo en la conducción de la clase y un segundo hacía de apoyo, acompañando y brindando una ayuda ajustada a algunos estudiantes en particular que lo requerían, mientras que en otras oportunidades existía una integración pedagógica entre los contenidos de un campo y del otro. Más allá de las variantes, podemos decir que estamos frente a una apuesta por desgramaticalizar los modos de ser docente tradicionales, sobre todo del nivel secundario, caracterizados por el trabajo aislado y compartimentado –y que suele ser precedido por un tramo de formación docente que, aun cuando promueve colaboraciones de diversos tipos, sigue sostenido en prácticas tales como la evaluación individual.

Por otro lado, la propuesta curricular resulta novedosa también al estar estructurada a partir del campo de la Formación Profesional, entendiendo al mismo como convocante y un factor motivante, teniendo en cuenta que los jóvenes con trayectorias discontinuas o desvinculados del sistema suelen recurrir a la Formación Profesional para desarrollar saberes y capacidades que mejoren su cualificación para una inmediata inserción laboral. De hecho, la Formación Profesional recibe la mayor carga horaria dentro de los primeros niveles, y a su vez resulta el eje articulador del resto de los espacios formativos, como estrategia de seducción y activación del deseo de aprender por parte de los estudiantes. Nuestra presencia en el aula nos permitió compartir este sesgo en la planificación y el modo de llevar adelante las clases. A los contenidos aislados y descontextualizados

propios de otras modalidades se les contraponen acá la integración curricular (Illán y Pérez, 1999) puesta en función de un fin muy claro: la formación en un oficio y en los saberes que permiten ejercer una ciudadanía con derechos. De acuerdo con el profesor de matemáticas de la Comisión, se trata de una propuesta que

Te permite contextualizar. Eso yo creo que es importantísimo, porque abre otra mirada y a su vez [los estudiantes] saben dónde pueden implementar el contenido matemático. La secundaria tradicional lo que tiene es que si vos no tenés una modalidad específica recién a partir del ciclo superior podés inclinar el contexto de una situación problemática (...) Veo mejores resultados dentro de la EPS, donde el contexto permite que ellos imaginen qué es lo que están haciendo o la implementación de su propio oficio (...) darle esa contextualización ayuda muchísimo al aprendizaje y a que ellos tengan el incentivo de querer aprender. (M. Platero, comunicación personal, 16 de noviembre del 2023)

Por último, otro aspecto de la gramática escolar que se manifiesta revolucionado se vincula con los tiempos. A partir de la designación de los docentes por 20 horas semanales, los tiempos escolares, tal como los conocemos, se ven interrumpidos y resultan promotores de una deshabituación (Ahmed, 2019). Es así que nos encontramos con que la problemática tan frecuente en las escuelas orientadas, referida a la poca concentración institucional y la abundancia de los llamados “docentes taxi”, aquí no aparece. El trabajo docente ya no se reduce a las horas de clase dictadas, sino que se incorpora el tiempo para llevar adelante otras tareas institucionales: para planificar, para programar una salida educativa, para corregir con detenimiento, para conocer a los estudiantes y a los propios compañeros del equipo docente, para articular actividades conjuntas, entre muchas otras cuestiones. De este modo, los tiempos son más laxos, aunque por momentos la adrenalina y ansiedad propias de nuestra época también recorren las aulas de EPS.

Después de lo compartido en el transcurso de esta investigación, podemos afirmar que en EPS los tiempos no están puestos en función de cumplir con planificaciones descontextualizadas ni dictar todos los contenidos del diseño curricular primordialmente—como solemos creer cuando activamos nuestros propios imaginarios sobre la educación secundaria convencional, que seguramente dicen algo también de la axiomática social de la que participamos. Complementariamente, los lineamientos para la implementación de la EPS en la Provincia de Buenos Aires estipulan la organización de la propuesta formativa en niveles, en lugar de años, estableciendo un régimen de cursada que, en tanto valora y reconoce la posibilidad de acreditar los saberes y experiencias laborales, así como las condiciones vitales y socioeducativas, se conforma en un formato flexible que permite el cursado simultáneo internivel. En otro plano de expresión, existe una plena conciencia entre los docentes respecto de la necesidad de generar estrategias para que sus estudiantes no se vean expulsados por segunda vez de un formato escolar que ignora las múltiples expresiones de la diversidad, incluyendo la heterogénea temporalidad con que se alcanzan ciertos objetivos de aprendizaje. Así lo manifiesta un fragmento de la entrevista con el profesor de Ciencias Sociales:

La escuela tradicional deja muchos chicos en el camino. No todo el mundo se aguanta la presión, la exigencia, y sobre todo en una [Escuela] Técnica. Pero por ahí, y lo notamos con los profes, hay chicos que no sé si es que no pueden aprender, sino que tienen tiempos distintos. Nosotros tenemos ahí un par de chicos que vos ves, y parece que están todo el día jugando, pero cuando preguntás algo están más que atentos y te sorprenden (...) Entonces acá hay otra cosa. Pero claro, en un aula tradicional ese chico por ahí hasta molesta. Entonces acá nosotros no es que nos bancamos la molestia, sino que la vamos llevando hacia otro lugar y tratamos de que eso sea un juego, y bueno, le damos un tiempo y ahí surgen estas cosas lindas. (H. Argañaraz, comunicación personal, 29 de noviembre del 2023)

Es así que en EPS nos encontramos con otras temporalidades: el tiempo en la escuela no es solo para enseñar y para aprender en los términos propuestos tradicionalmente. Todos los días, por ejemplo, se toman al inicio de clase unos treinta minutos para compartir mates entre estudiantes y docentes, charlar sobre lo que hicieron el día anterior, hacer chistes y comer algún bizcochito. Pero lo interesante aquí es que no se trata de una “pérdida de tiempo”, como se podría percibir desde el sentido común, sino que se incorpora como parte de una estrategia pedagógica.

En ese tiempo en que la jornada escolar se orienta al tratamiento de los contenidos curriculares, como suele ser esperable, el enfoque en la EPS es, no obstante, relativamente excéntrico en comparación con la usual compartimentalización en materias bien distintas, que se dirigen a objetivos de aprendizaje propios, circunscritos a un dominio académico o disciplinar. En la EPS se privilegia, en cambio y como habíamos anticipado, la formación profesional, que deviene articuladora del resto. Lo que se denomina “formación integral” opera en un triple sentido: de los distintos tipos de saberes, de las instituciones y de sus contextos.

Desde lo curricular y pedagógico, la perspectiva de eje en la formación profesional se muestra en las palabras de la docente de Lengua y Literatura:

Sentís como que tiene sentido realmente la enseñanza y los contenidos que vas dando. Porque capaz a veces das un contenido y después queda ahí y ya está, se perdió. Pero ahí, cuando involucrás a otras personas de otros campos y de otras asignaturas se genera como un intercambio muy rico (...) Porque también está esa demanda quizás de los estudiantes de decir “bueno, pero para qué me sirve la escuela, qué hago en la escuela, para qué me va a servir en la vida”. Bueno, para un montón de cosas que quizás no estás viendo, que se están formando en tu individualidad, pero quizás con esto del oficio es más tangible. (C. Abiuso, comunicación personal, 21 de noviembre del 2023)

De modo particularmente interesante, las conversaciones acerca de esta simbiosis materias-formación han dejado ver una pulsión por conferir nuevos sentidos al trabajo y desestabilizar algunas de las nociones más tradicionales asociadas al mismo. Por eso nos demoraremos, a continuación, en las relativas desestabilizaciones respecto de las definiciones del trabajo que prevalecen en el inconsciente colonial-capitalístico- como suele referir Suely Rolnik (2019) a la matriz cartográfica, topológico relacional, propia de nuestro presente.

Oscilaciones en torno a la intimidad entre formación profesional, trabajo y capitalismo

Desde hace muchos años, tanto para el sentido común como para muchas investigaciones, el trabajo ha sido visto de modo instrumental, como un medio para subsistir y generar un dinero que permite el consumo, o bien como un modo de producir los objetos que posteriormente serán consumidos. En este sentido, el *cafisheo* al que refiere Suely Rolnik (2019), es decir, la operación que realiza el capitalismo para apropiarse y explotar la propia fuerza vital de creación individual y colectiva de nuevas formas de existencia, también se hace presente en la dimensión del trabajo. Sin embargo, en la EPS nos encontramos con que entre los docentes y directivos de la institución existe una concepción que, sin dejar de mantener una visión del trabajo desde una lógica económica, lo hace desde un marco de redistribución y justicia social:

De 20 chicos que en la casa no tienen nada, que no tienen posibilidad de nada, ninguna salida, por ahí cuatro, tres, cinco o los que sean, en el Ciclo Básico mismo aprenden a hacer un velador, aprenden a hacer una parrilla, aprenden a hacer un banquito. Y eso que aprendieron después lo pueden hacer para vender (...) Entonces en la escuela técnica en sí yo le apuesto a eso, a que va a dar esas herramientas para que el chico pueda salir a vender algo o pueda desempeñarse con alguna habilidad y conseguir ese trabajo que necesita. (V. Barnes, comunicación personal, 16 de noviembre de 2023)

Para darles una herramienta de trabajo. Justo ahora estaba hablando con varios de ellos porque tienen ofertas de trabajo, así que ahora que empieza la temporada ya están haciendo arreglos con lo que han aprendido del oficio (...) Eso también los va ayudando a ser más autosuficientes, que ellos también vayan teniendo una valoración propia, una mejor autoestima, que vean que acá tienen una formación, una valoración. Creo que en ese sentido se contiene, pero además se aporta un valor a la sociedad, porque son chicos que salen con un oficio que aporta a la ciudad. (C.G., comunicación personal, 13 de noviembre de 2023)

Desde estos enclaves, el trabajo es visto, desde una dimensión individual, con un potencial de emancipación económica que puede colaborar en subsanar desigualdades de origen, a la vez que se incluye su posible aporte a la sociedad, desde una lógica comunitaria. Si bien continúa presente la visión instrumental-económica, puesto que se valora al trabajo en tanto medio para conseguir los recursos necesarios para subsanar una situación de desigualdad, esta perspectiva amplía la mirada e incorpora al análisis su función social, y lo subsume a una lógica de redistribución del ingreso.

Ahora bien, desde el equipo del INET la perspectiva se complejiza y teje interesantes tramas con la visión de trabajo que propone el marxismo (Noguera, 2002). La misma lo comprende como una forma específica de praxis y lo configura en tres dimensiones: la cognitivo-instrumental, en tanto es una actividad orientada a un fin; la práctico-moral o social, dado que involucra interacción y comunicación con otros sujetos; y la dimensión estético-expresiva, en términos de autoexpresión práctica del ser humano, que desarrolla en él el libre juego de las fuerzas vitales físicas y espirituales. Desde esta concepción amplia se defiende una idea de autorrealización activa a través del trabajo, no como mero

goce pasivo o consumo, sino como una práctica que supone actividad y esfuerzo. La continuidad con lo conversado con el equipo de la EEST 2 es interesante.

En los documentos que hemos analizado, no obstante, el sentido del trabajo se ha mostrado más anudado a la productividad. Muchos de estos escritos citan un fragmento de la Ley Provincial de Educación N°13688, en el que se plantea como objetivo concebir y fortalecer la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos, tanto individuales como colectivos y cooperativos, a través de una inclusión crítica y transformadora de los estudiantes en los espacios productivos. Específicamente, los documentos oficiales establecen que la incorporación del trabajo en propuestas educativas tenderá a la formación de los alumnos como sujetos activos capaces de generar proyectos productivos, emprendimientos individuales y comunitarios que habiliten su autonomía económica y su participación como ciudadanos en el desarrollo provincial y nacional.

Cuando esta norma resuena en las personas implicadas, sin embargo, estas otras asociaciones entre trabajo y plenitud vital emergen. Nora Estrada, por ejemplo, nos contaba:

El sistema educativo debe estar vinculado con los desarrollos productivos, porque lo que permite esa vinculación son muchas cosas que tienen 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 (...) El sistema educativo se vincula con los desarrollos productivos y la llave para insertarse en el escenario tiene que ver con la formación para el trabajo. (N. Estrada, comunicación personal, 14 de junio de 2023)

Es así que entra en juego el concepto de arraigo, ligado a una construcción de la identidad. El mismo es entendido como el proceso de establecer una relación con el territorio y apropiárselo, y también ha comenzado a tomar protagonismo desde un enfoque crítico con el desarrollo de las teorías decoloniales, para dar cuenta de una de las características y modos en que opera la dominación colonial: el desarraigo. En este sentido, Weil (1949) se refiere al arraigo como una necesidad primordial humana, dado que el ser humano tiene una raíz por su participación real, activa y natural en la existencia de una colectividad que conserva vivos ciertos tesoros del pasado y ciertos pensamientos del futuro. Advertimos aquí que las nociones de trabajo y la formación para el mismo son comprendidas más allá de su finalidad capitalista, o cognitivo-instrumental desde la mirada marxista. Si bien se construye sobre una inercia, estas nuevas conceptualizaciones conforman un complejo entramado, que asocian al trabajo al desarrollo nacional, regional y local desde una dimensión comunitaria y social, ligada al bienestar general de la población, y al desarrollo y la autonomía personal.

Sobre el estudio alternativo de las políticas educativas

Un último conjunto de aprendizajes resultante de esta experiencia, y que nos interesa también socializar, devino de la concomitancia de la investigación con lecturas que ofrecen a los posthumanismos (como en Braidotti, 2015), los neomaterialismos (como en Barad, 2007) y los neovitalismos (como en Bennet, 2010) como matrices para aproximarnos (y, entonces, componer) los “objetos de estudio” que nos interesan. Estas discusiones, que llegan de la mano de los feminismos y teorías queer, principalmente, pero también vienen abonadas por las tradiciones de los estudios de la raza, culturales, poscoloniales, descoloniales, indigenistas, etc., nos incitan a girar radicalmente hacia otras formas de agenciar nuestras investigaciones, poniendo de cabeza lo que tenemos aprendido y aquello a lo que nos hemos habituado (Ahmed, 2019). El esfuerzo por explorar lo que estas tesis *le hacen* a las políticas educativas nos exigió profundamente, dejándonos con la sensación de que algo importante viene asomando, aunque no logramos todavía asirlo con firmeza. Con este ánimo, tentativo y errante, compartimos alguna reflexión en crudo sobre la afectación de nuestros acercamientos a las políticas bajo estos influjos.

La indagación en torno a las políticas educativas comprende, como para todos las (sub)disciplinas en la modernidad-colonialidad, una multiplicidad de de-finiciones (Pérez, 2016) tendientes a regular su abordaje y objeto de estudio. Una mirada reciente, aunque convencional, sostiene que la política educativa en tanto campo teórico se define a partir de la perspectiva y el posicionamiento epistemológico de quien la interpreta, y que esa definición se enmarca en una episteme de época, en términos foucaultianos (Tello, 2015). Este pronunciamiento permitiría identificar filiaciones con perspectivas marxistas, neomarxistas, estructuralistas, posestructuralistas, positivistas y humanistas, entre otras, conjugadas con posicionamientos epistemológicos neoinstitucionalistas, jurídico-legal, de la complejidad, posmodernos, hiperglobalistas, escépticos, neoliberales, funcionalistas y críticos, sólo por mencionar algunos. En este mismo esfuerzo por cartografiar el territorio de la (sub)disciplina, se ha producido una clasificación desde aquellas perspectivas ligadas a los inicios de la política educativa como campo teórico, con una visión centrada en la legislación, enmarcada en un enfoque jurídico-institucionalista y caracterizada por un abordaje macroestructural (Barrientos del Monte, 2009; Tello y Mainardes, 2012), hasta el tratamiento de la política como texto y como discurso a ser analizado en sus diversos y múltiples niveles de traducción, en las diversas arenas de implementación (Ball, 2012; Beech y Meo, 2016). El campo de la política educativa se muestra, de este modo, plural *epistemológicamente*.

A pesar del reconocimiento de este rico paisaje, para esta investigación y el abordaje particular de la EPS como política educativa optamos, como decíamos, intermitente y exploratoriamente, por distanciarnos de las visiones citadas, en las que pervive cierta tendencia a segmentar la política educativa en su formulación, implementación/puesta en acto y evaluación como fases sucesivas desde una impronta aplicacionista, y a pensarla más allá de niveles de concreción o traducción, a fines de hacerla confluir con nuestros propios posicionamientos ético-onto-epistémicos (Barad, 2007). Esto implica extendernos más allá de esta posición epistémico-metodológica, para abrazar una

ontología que disputa la esencialidad de los cortes o definiciones y que se niega a nutrir ideas tales como que el diseño curricular es aplicado, o incluso interpretado o traducido en otro nivel de concreción como la enseñanza en el aula. Aquí, en cambio, nos aventuramos a incorporar de lleno al realismo agencial y los nuevos materialismos y neovitalismos en la búsqueda de dar cuenta de la EPS como política educativa a través de varias posibilidades de refracción. La cuestión que nos interesa asume la metáfora del cristal, mientras que las producciones que intentan decir algo sobre ella son meramente caras de este cristal que, en el mismo acto de “describir”, van produciendo una manifestación posible de ello (Richardson, 1997).

Los nuevos materialismos y vitalismos (Bennet, 2010; Barad, 2007, entre otros) nos invitan a considerar la tesis de que algo “es” en las relaciones que lo hacen aparecer. Karen Barad (2007) profundiza esto en el marco de su teoría del realismo agencial, al afirmar que ni las prácticas discursivas ni los fenómenos materiales pueden ser concebidos como categorías ontológicamente separadas, puesto que ninguna existe de modo precedente ni tiene preeminencia por sobre la otra. En este marco, la agencialidad es producto de intraacciones materiales-discursivas surgidas de las relaciones emergentes con aquello que nos hemos habituado a significar como “objetos”, en un continuo materiosemiótico. De este modo, lo que acontece resulta de la concertación de actancias materiosemióticas, que dan lugar a determinadas configuraciones y condiciones que posibilitan que ocurra una cosa y no la otra.

En términos concretos, una política educativa “cortada” o definida como tal– como la modalidad EPS– es uno o varios devenires materiosemióticos producidos por la intraacción de distintas fuerzas: podría ser un anuncio de la EPS, un documento curricular, una partida presupuestaria, una oportunidad laboral, una razón para convocar a estudiantes que han abandonado la escuela, un interés que dispara una investigación, entre miles de opciones. Lo que es en cada caso depende del acontecer fenomenológico, y es dependiente de la intraacción de condiciones/fuerzas generadoras. Por ejemplo, para que la EPS sea una oportunidad laboral, algunas actancias que se han combinado son a) parte del acervo teórico de la pedagogía, b) la institucionalización de la formación docente, c) la disponibilidad tecnológica para difundir la convocatoria, d) el posicionamiento político-pedagógico–o quizá la necesidad económica–de quien se interesa, e) su condición de salud– dependiente a su vez de los modos en que las intraacciones químicas con el ambiente generan esta condición de bienestar o disponibilidad para postularse–, f) el comunicado para la conformación de un jurado, g) etc., por citar caprichosamente algunas fuerzas que han colaborado con ese devenir. La lista no es exhaustiva, por supuesto, sino intencionalmente ridícula. Busca, como hizo Michel Foucault al citar a Borges en *Las palabras y las cosas*, una composición no clasificable de lo que se combina para que algo suceda. Sería la yuxtaposición de estas ocurrencias, junto con su re-iteración, lo que crearía la ilusión de que la EPS es una oportunidad laboral o, más aún, una política educativa.

Esta perspectiva implicaría un cambio radical en el análisis de las políticas, ya que nos invitaría a mirar las relaciones que se activan a propósito de una actancia. En este caso,

la instrucción de abrir una modalidad, acompañada de un documento que la ha diseñado, se pondrían en relación con múltiples otras actancias para devenir en una expresión particular de esa política. No habría “política educativa” sino múltiples expresiones de ella, cada una compuesta en la intraacción de lo que, local y singularmente, conspira para hacerla aparecer. Esto también supondría prestar mayor atención a las fuerzas materiales, reconocerles sus agencias y poderes para propiciar ciertos desenlaces. En el caso de la EPS, por ejemplo, el espacio dispuesto para la Comisión—con su tablón central, su pizarra pequeña, sus goteras y su estante lateral, su pava eléctrica, su bombilla, el olor a humedad, las normas de convivencia, las paredes pintadas y muchos etcéteras— podrían ser las agencias que prevalezcan en hacer devenir, por ejemplo, un sentimiento de hospitalidad y/o pertenencia. De hecho, cuando escuchamos a los estudiantes de la Comisión, unas de las cuestiones que asociaron al valor que daban a la experiencia fue el haber acondicionado el espacio ellos mismos. También hablaron de la posibilidad de iniciar la jornada con unos mates, que se hacían posibles por algunas de estas condiciones. Una mirada posthumanista, neomaterialista o neovitalista colabora con que nos demoremos en el análisis de aquello que no se agota en las razones, intenciones o acciones “humanas” (las comillas pretenden alertar respecto de la condición no homogénea ni separada ni esencial de lo que por hábito reconocemos como humano).

En esta investigación nos vimos tentadas a explorar estos posicionamientos, en parte por el agotamiento de otras matrices para comprender las relaciones entre intenciones y experiencias en las políticas educativas; también nos interesó desinflar un poco la importancia atribuida a los sujetos para la definición del devenir. Con coraje arriesgamos una tesis respecto de la EPS.

Entendemos que aquello que reconocimos como una “forma” en el transcurso de la investigación ha sido producto del devenir de la confluencia de múltiples cuestiones del orden simbólico y material que configuraron un entramado particular y posibilitador. Específicamente hablamos de la concurrencia de personas con un alto nivel de concienciación política, movilizadas por una búsqueda de reparar injusticias sociales, ocupando lugares de poder y decisión; un contexto histórico marcado por la postpandemia y la necesidad de llevar adelante políticas reparatorias; una decisión política de destinar recursos económicos y humanos hacia estos fines; una institución en condiciones materiales de dar lugar a una propuesta como la EPS, conducida por directivos comprometidos con la educación secundaria y la revalorización de la educación técnica; un plantel docente con poco recorrido en el nivel secundario tradicional, caracterizado por una disponibilidad pedagógica, una alta disposición a actuar como garantes tanto del derecho a la educación como de otros que se desprenden de él, y que asume el amor como categoría política; un grupo de jóvenes con deseos de volver a la escuela; entre otras cuestiones.

Este inventario de actancias que se confabularon para producir la experiencia que abordamos nos enseña unas cuantas cosas. Por un lado, nos impulsa a pensar que para que algo se manifieste en la dirección ética de nuestro deseo, las asociaciones—con otros/as/es— son indispensables, así como la conquista de posiciones de poder que

habiliten la disponibilidad de recursos–que a su vez son actancias decisivas de cara a que se produzca el acontecimiento buscado. También reafirma la importancia de hacer pie en la singularidad de cada territorio en lugar de pensar a las políticas educativas en términos abstractos o como una propuesta plasmada en un documento que simplemente requiere de un escenario para desplegarse.

Reflexiones finales sobre nuestros desaprendizajes más valiosos

Si nos quedamos un poco más al alcance de los posthumanismos, los neomaterialismos y los neovitalismos, podríamos decir que la investigación que compartimos ha devenido magnífica por un conjunto de razones (actancias). Han con-currido, de hecho, la satisfacción personal de quienes hemos participado, la graduación de la tesista, la publicación de varias contribuciones, la estimulación académica, entre millones de agencias, en distintas escalas y con distintas intensidades, que han conspirado y refractado este momento. Lo que nos gustaría destacar, en este punto, es *lo que lo vivido ha hecho con nosotras*, tensando lo que teníamos aprendido y desorientándonos para la exploración de otras, posibles, orientaciones. Hemos desaprendido.

En primer lugar, volvimos a preguntarnos por lo esencial en la educación secundaria. Esto vino inspirado por los diseñadores y decisores de la EPS, cuando manifestaron una clara intencionalidad de dar respuesta al sinsentido del nivel. Por eso, según nos contaron y leímos, decidieron estructurar la propuesta en torno a la formación profesional. Más allá de las implicancias que pueda tener en las trayectorias laborales y profesionales de estos estudiantes en un futuro, aquí la FP es incluida como riqueza para activar el deseo de aprender, entendida como un elemento seductor que puede permitir recuperar el interés en la escuela y darle un sentido, a la vez que es interpretada como posibilidad para dar lugar a un proceso de territorialización y construcción de la identidad a partir de la vinculación con el entorno. Cuando estuvimos compartiendo la experiencia, el valor de esta orientación se nos hizo evidente, aunque el despliegue de lo esencial se dio en concomitancia ineludible con otras estimulaciones– especialmente la creación de un ambiente hospitalario y cuidado. Sentimos que era esencial que todos quisieran estar ahí, y que la educación técnica profesional imbuía de orientación, ordenaba y jerarquizaba, toda la experiencia. Nos preguntamos ahora por el resto de la experiencia del nivel secundario, sin esta articulación técnico-profesional, pero con la capacidad de componer ambientes estimulantes mediante la creación de condiciones de hospitalidad y cuidado. Por otra parte, los contenidos integrados, el trabajo docente colaborativo (y colaborado) y tiempos laxos se han mostrado como algunas de las fuerzas o actancias primordiales relacionadas con la EPS. Rivalizan con los formatos tradicionales de modo polémico, ya que si bien se muestran virtuosos también resultan en algún punto antieconómicos, incluso estructuralmente imposibles, para la modalidad tradicional. Tomados como bloques cohesivos– como abolición de materias, concentración del trabajo docente en un sitio con la carga total de horas dedicadas a un único curso y posibilidad de esperar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante–funcionan como agentes de desesperanza y cancelación de toda posibilidad de transformación que valga la pena. Explorarlos en sus

intersticios, no obstante, puede resultar interesante: ¿Puede favorecerse mayor relevancia de los contenidos de la educación secundaria al vincularlos de primera mano con lo que sucede en el mundo, interviniendo directamente en él? Mariana Maggio ha venido desarrollando esto con amplitud (2012, 2018, 2021); si bien su obra se orienta al nivel superior, sugiere alternativas accesibles a toda la educación a partir de movimientos que son relativamente sencillos pero muy poderosos. ¿Podríamos priorizar? La pandemia nos puso brevemente de cara a definir lo esencial, que continúa traccionando nuestro imaginario, como se hizo evidente más arriba. ¿Puede la experiencia de la EPS constituir una lente para volver a mirar-nos en el uso del tiempo y la réplica de ciertas viejas costumbres ya totalmente obsoletas- como el enciclopedismo en un presente en el cual la inteligencia artificial generativa lo vuelve ridículo?

Finalmente nos preguntamos si este amague de radical torsión en el abordaje de las políticas educativas puede traernos las novedades que necesitamos para las transformaciones que (nos) urgen. ¿Cuánto de lo que acontece cotidianamente se deja ver si nos detenemos a registrar lo no-humano, las otras actancias, y renunciamos a este hábito aplicacionista/traduccionista/interpretativo que sobremagnifica a los diseños y las políticas? Vinciane Despret (2022) nos invita a variar nuestros regímenes de atención. Tal vez las investigaciones en política educativa estén en su punto justo para estas exploraciones.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F., Fernández, S.; Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En D. Pinkasz y N. Montes (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 21-72). Ediciones UNGS
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Ediciones Bellaterra
- 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
- Archenti, N.; Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press
- Barrientos Del Monte, F. (2009). “La ciencia política en América Latina. Apuntes para una historia (estructural e intelectual) de la disciplina en la región”, Seminario de Investigación del Área de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Salamanca. Instituto Italiano di Scienze Umane, Florencia, Italia
- Beech, J.; Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 23-23
- Bennet, J. (2010). *Vibrant matter. A political Ecology of Things*. Duke University Press

- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa
- Braslavsky, C. (1980). *La educación argentina (1955-1980)*. Centro Editor de América Latina
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y 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 Y. Lincoln (comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 4-101). Gedisa
- Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO/UBA
- 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
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, 15(28), 25-43
- Fontana, A.; Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin y 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, M. C.; García, M. G.; Martín, E. C. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula abierta*, 46(2), 57-64
- Guba, E.; Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 38-78). Gedisa
- Haraway, D. (2004). Testigo_modesto@ segundo_milenio. *Lectora, revista de dones i textualitat*, 10, 13-36
- Illán, N.; Pérez, F. (1999). *La construcción del Proyecto Curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*. Aljibe
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta educativa*, (40), 48-63
- Jacinto, C.; Martínez, S. (2020). Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016. En N. Montes y D. Pinkasz (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 173- 236). Flacso
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En: P. McLaren y J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (25-68). Editorial Grao
- Kincheloe, J.; McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (241-315). Gedisa
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Paidós

- Martinez, S.; Garino, D. (2021). *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias*. Editorial Teseo
- Maturo, 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
- Mueller, F. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En D. Mueller, F., Ringer y B. Simon (Comps.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 37-86). Ministerio de Trabajo y Seguridad
- 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
- Noguera, J. A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers: revista de sociología*, (68), 141-168
- Peräkylä, A. (2015). Análisis de la conversación y el texto. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 462-493). Gedisa
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué?. *Isel*, 5, 184-198
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing and academic life*. Nuevo Brunswick
- Rolnik, S. (2019). *Esfemas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso
- Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)
- 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
- Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En C. Tello (Comp.) *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 43-62). Relepe
- Tello, C.; Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(9), 1-27
- Tenti Fanfani, E. (2012). La escuela y la cuestión social. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 127-146
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71
- Tyack, D.; Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). La “gramática” de la escolarización: ¿Por qué ha sido tan difícil cambiar?. *Revista estadounidense de investigación educativa*, 31(3), 453-479
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa
- Weil, S (1949). *L'ennracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Gallimard

- Yedaide, M. (2018). *Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. IV Jornadas de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en educación*. CIMED, Facultad de Humanidades-UNMDP. Mar del Plata
- Yedaide, M.; Álvarez, Z.; Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35
- Yedaide, M.; Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-13
- 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

Notas

¹ Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación. Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. myedaide@gmail.com

² Licenciada en Ciencias de la Educación (UNMdP). Becaria de Investigación tipo A de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ayudante Graduada interina del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas del CIMEd, UNMdP. robarniub@gmail.com

³ Dicha investigación también contó con el acompañamiento del Dr. Braian Marchetti, en carácter de codirector.

⁴ Resulta pertinente destacar que, si bien las modalidades referenciadas fueron fundadas en las décadas previas al primer proceso de masificación de la escuela secundaria, es en este contexto que experimentan un mayor impulso y expansión.

⁵ La expresión “estallada” alude a la forma de referirse a la gramática escolar que manifestó una de las entrevistadas del INET, en relación con la EPS. Se trata de una categoría nativa de esta investigación.