

Educación Técnico Profesional y diversificación de la oferta de formación para el trabajo en el nivel secundario de la provincia de Córdoba, Argentina

Vocational and Technical education and diversification of job training at the secondary level in the province of Córdoba, Argentina

Yanina Débora Maturo

yanina.maturo@unc.edu.ar

ORCID: 0000-0002-9942-6364

Resumen

Este artículo presenta resultados preliminares de una investigación que busca analizar comparativamente tres propuestas curriculares bajo la modalidad de la Educación Técnico Profesional (ETP) de nivel secundario en Córdoba, Argentina: escuela técnica, escuela del Programa Avanzado de educación secundaria en TIC (ProA) y Escuela Secundaria de Formación Profesional (ESFP). En el marco de un estudio cualitativo, basado en el relevamiento bibliográfico y el análisis documental, se estudia la oferta de formación para el trabajo que cada propuesta contempla con el propósito de identificar sus similitudes, variaciones y criterios para dar respuesta a las necesidades del mundo laboral y al contexto socioeconómico local. La indagación realizada, de alcance exploratorio, permite hacer una primera valoración sobre la adecuación de las currículas a la modalidad de la ETP, identificando grupos destinatarios, áreas de conocimientos y criterios de organización institucional. En este sentido, el artículo pretende contribuir a la discusión sobre las particularidades que adquiere la ETP en el contexto actual y su papel en el desarrollo social y económico de la provincia de Córdoba. Ante la diversificación de la oferta formativa se destaca la importancia de considerar la pertinencia y relevancia de la formación técnica específica en cada una para garantizar la igualdad de oportunidades en la formación para un trabajo digno, acorde a las demandas del mercado laboral y de un sector socio productivo, y/o para la consecución de estudios superiores.

Abstract

This article presents preliminary results of a research project that seeks to comparatively analyze three curricular proposals under the Technical-Vocational Education (TVE) modality at the secondary level in Córdoba, Argentina: a technical school, a school of the Advanced Secondary Education Program in ICT (ProA), and a Secondary Vocational Training School (ESFP). Within the framework of a qualitative study based on bibliographical review and documentary analysis, the vocational training offered by each proposal is studied with the aim of identifying their similarities, variations, and criteria for responding to the needs of the labor market and the local socioeconomic context. The exploratory research conducted allows for an initial assessment of the suitability of the curricula for the TVE modality, identifying target groups, areas of knowledge, and institutional organizational criteria. In this sense, the article aims to contribute to the discussion on the specificities of TVE in the current context and its role in the social and economic development of the province of Córdoba. Given the diversification of training options, it is important to consider the relevance and relevance of specific technical training in each area to ensure equal opportunities in training for decent work, in line with the demands of the labor market and the socio-productive sector, and/or for the pursuit of higher education.

Palabras clave: política educativa- educación técnico profesional- nivel secundario-curriculum-formación para el trabajo.

Keywords: educational policy- technical-vocational education - secondary level- curriculum- training for work.

1. Introducción

Un analista en curriculum tiene que ser un analista político. Lo peor que podemos hacer es copiar un proyecto curricular sin tener previamente un análisis político propio (...) Eso es tener claridad política.

Se puede estar de acuerdo o no, pero se tiene que mover todo el sistema educativo con un fin (...) (Alicia De Alba, 2004).

Este artículo aborda la diversificación de las propuestas de formación para el trabajo de la modalidad técnico profesional de la escuela secundaria en Córdoba, Argentina. Algunas de las preguntas iniciales que guían el escrito son: ¿Cuáles son sus criterios de origen? ¿En qué se diferencian unas de otras? ¿Qué vinculaciones pueden establecerse entre estas propuestas educativas y nichos laborales concretos? ¿De qué manera abordan la formación en capacidades amplias y versátiles cada propuesta? ¿Qué características adquiere la organización institucional de dichas propuestas? Estos interrogantes resultan de relevancia en tanto la forma en que se aborda esta cuestión no solo afecta la estructura de la oferta educativa, sino que refleja un proyecto político educativo que incide significativamente en las posibles trayectorias formativas futuras de los jóvenes, influyendo en su preparación y su capacidad para integrarse con éxito al mundo laboral.

Desde la década de los '90 venimos asistiendo en nuestro país a diferentes reformas del sistema técnico profesional, particularmente como resultado de los efectos que han tenido las políticas educativas destinadas a repensar el nivel secundario, donde la institución representativa de la modalidad por excelencia es la escuela técnica. Desde entonces, este modelo de institución fue afectado por diferentes políticas opuestas en relación a dos períodos de tiempo bien marcados: una política educativa que sostuvo que la escuela técnica había

quedado obsoleta y que ya no respondía a los requerimientos del mundo del trabajo de la última década del siglo XX (Gallart, 2006) y una política educativa que recuperó a la escuela técnica como oportunidad y medio de crecimiento económico y productivo a principios del siglo XXI (Almandoz, 2010).

En ambos períodos cada una de estas tesis marcó, respectivamente, no sólo el rumbo de la organización del sistema de educación técnico profesional y la función de la escuela técnica en su articulación con otros niveles y modalidades del sistema educativo, sino también las particularidades que fueron adquiriendo sus propuestas de formación para el trabajo. Como consecuencia, la búsqueda de alternativas superadoras a un modelo tradicional de escuela técnica —ligado fuertemente al modelo impuesto por el Consejo Nacional de Educación Técnica CONET (1959)— también se constituyó en un desafío a nivel nacional y en algunas jurisdicciones, con énfasis en la provincia de Córdoba que, desde hace décadas, ensaya modelos institucionales alternativos con el propósito no sólo de responder a las demandas actuales del mundo del trabajo, sino también para garantizar el derecho a la educación como resultado de la extensión de la obligatoriedad (Miranda & Lanfri, 2017).

El escrito que se presenta se basa en el análisis de las propuestas curriculares de tres modelos institucionales¹ de escuelas de nivel secundario bajo la modalidad de la Educación Técnico Profesional (ETP) de la provincia de Córdoba: escuela técnica industrial, escuela del Programa Avanzado de educación secundaria en TIC (PRO-A) y Escuela Secundaria de Formación Profesional (ESFP), en leyes y normativas, documentos ministeriales y artículos de prensa; con el propósito de identificar los fundamentos y criterios que subyacen a la organización académica e institucional de cada una

de las propuestas de formación para el trabajo bajo la Orientación en Informática.

Desde un enfoque teórico-metodológico que recupera aportes del campo de la Sociología de la Acción Pública y de la Teoría del Currículum, se sostiene como hipótesis de trabajo que las propuestas analizadas si bien se presentan superadoras del modelo tradicional de escuela técnica —históricamente representativo de la modalidad de la ETP—, estarían promoviendo circuitos diferenciados de aprendizaje que impactarían a futuro en las posibilidades de inserción laboral de los egresados y/o en sus posibilidades de estudios superiores. Este fenómeno también conlleva la preocupación de estar promoviendo la segmentación del sistema de ETP al promover indirectamente jerarquías en la calidad educativa y las oportunidades de desarrollo profesional de los futuros egresados.

El artículo se estructura en cinco apartados. El primero expone el marco de referencia para el análisis de las transformaciones más relevantes por las cuales atravesó el sistema de ETP en nuestro país; para luego, en el segundo apartado, presentar el corpus conceptual que sustenta dicho análisis y las decisiones metodológicas al respecto. En el tercer apartado, se ofrece una descripción y caracterización de cada una de las propuestas de formación para el trabajo estudiadas. En el cuarto apartado se adentra en la exposición de los hallazgos y la interpretación de estos a partir de las dimensiones de análisis construidas. Por último, se ofrecen algunas notas conclusivas.

Desarrollo

1. Contexto de referencia: la Educación Técnico Profesional de nivel secundario en Córdoba.

Desde sus orígenes, principios del siglo XX y durante un largo período de tiempo, en la provincia de Córdoba la educación técnica se organizó bajo el modelo institucional de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) dependientes del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), de los Institutos Provinciales de Educación Técnica (IPET) y de un modelo institucional parecido a los bachilleratos; estos dos últimos bajo la

gestión de la órbita provincial².

El título de Técnico podía ser obtenido a través de las ENET o de los IPET luego de un recorrido de 6 años de estudio. Los IPET en lo institucional y curricular guardaban semejanza con las ENET y poseían la misma duración de cursado, aunque de jurisdicción provincial. Por último, estaban las escuelas que poseían una organización institucional y curricular muy distinta a las ENET y los IPET, más parecidas a los bachilleratos y contaban con una menor carga horaria dedicada a la formación técnico-profesional, por lo cual tenían una duración de 5 años y otorgaban el título de Bachiller Técnico Especializado en alguna de las ramas de especialización que ofrecían. Por esas mismas características institucionales y curriculares estas escuelas tenían menor reconocimiento y llegaron a poseer un lugar indefinido en la clásica división de modalidades de nivel secundario, entre el bachillerato y la escuela técnica (Maturó & Rubio, 2008).

Ahora bien, en un contexto influenciado por el proceso de globalización que provocó la amplia difusión de los nuevos paradigmas tecnológicos y la hegemonía de las concepciones neoliberales, en el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación (LFE). Bajo el fundamento de una política educativa que sostuvo que la escuela técnica había quedado obsoleta y que ya no respondía a los requerimientos del mundo del trabajo de la última década del siglo XX (Gallart, 2006), se prescribió un nuevo currículum en la educación secundaria que generó cambios sustanciales en la organización y gestión institucional de las escuelas técnicas hasta casi la extinción de la oferta formativa original. La Reforma Educativa (1991) iniciada a nivel nacional y la Transformación Cualitativa del Sistema Educativo de Córdoba (1995), llevó a que las ENET fueran transferidas a la provincia y que, junto con los IPET y los otros modelos institucionales, fueran transformadas en Institutos Provinciales de Enseñanza Media (IPEM). Pero el nuevo milenio trae un respiro para la escuela técnica. Como necesidad práctica en el ámbito nacional se empieza a diseñar un proyecto político-educativo que incluía un nuevo cuerpo de bases legales para solucionar los problemas heredados de la LFE.

El cambio político que se inicia durante los primeros años del siglo XXI en Argentina, carac-

terizado por la recomposición de la autoridad gubernamental y un neo-intervencionismo estatal (García Delgado & Gradín, 2017), marcan un nuevo rumbo en el diseño de las políticas educativas para el sector de la ETP que estuvo direccionado principalmente a la recuperación de la escuela técnica como oportunidad y medio de crecimiento económico y productivo en los principios del siglo XXI (Almandoz, 2010).

Durante el año 2005 se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley de ETP) N° 26058 y luego, en el año 2006, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN). Uno de los cambios más notables que introdujo la LEN, para el nivel secundario, fue la transformación de su estructura y la ampliación de la obligatoriedad hasta finalizar la educación secundaria. En el marco de este contexto se promueve el conocimiento, la ciencia y las tecnologías con el objetivo de que el país sea competitivo en los mercados globales y a la vez pueda volverse menos dependiente de los grandes bloques económicos internacionales (Filmus, 2016), recuperando así la ETP centralidad en las políticas educativas en Argentina.

En 2008, a través de la Ley N° 9511, la provincia de Córdoba adhiere sin objeciones a la ley de ETP y la aplica en todo su territorio³. La puesta en acto (Ball et al., 2012) de la ley llevó a que todas las escuelas que originalmente habían surgido como técnicas recuperaron su identidad y condición. Además, se sumaron en años posteriores escuelas secundarias de orientación común que habían anexo a su propuesta de formación alguna especialidad de la modalidad de la ETP como una forma de verse beneficiadas presupuestariamente por los aportes del Fondo Nacional para la ETP que otorgaban a través de Planes de Mejora Institucional (Maturo, 2017), en tanto mecanismo de distribución de financiamiento que estableció el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Asimismo, en un contexto signado por los efectos de dichas regulaciones, la provincia de Córdoba comienza a ensayar diferentes propuestas que respondan a las características de una población cada vez más heterogénea en el nivel secundario y logren contribuir al desarrollo social, económico y productivo de la región. Así es que con el propósi-

to de dar respuesta a estas necesidades, por un lado, se empiezan a desplegar estrategias para garantizar el acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria. Lo que contempló la creación del Programa de Inclusión a la Terminalidad Educativa 14-17 (PIT)⁴ (2010) y el Programa de Nuevo Régimen Académico (NRA) (2018) y, por el otro lado, comienzan a diversificarse y expandirse diferentes modelos institucionales de formación para el trabajo bajo la modalidad de la ETP.

En la actualidad se identifican dentro de la oferta de la modalidad de la ETP de nivel secundario, las históricas escuelas técnicas y otros dos modelos institucionales de escuela secundaria como el Programa Avanzado de Educación con énfasis en Tecnologías de la Información y Comunicación (Escuelas ProA) (2014) y su ampliación con la propuesta de las Escuelas Secundarias de Formación Profesional (ESFP) (2022). Además, si bien no son objeto de estudio en este trabajo por constituir un trayecto educativo y no un modelo institucional individual, se destaca la creación de la oferta de Educación Profesional Secundaria (EPS). Un trayecto educativo de cuatro niveles destinado a chicos y chicas de 14 a 17 años que no iniciaron o abandonaron la escuela secundaria. En la actualidad éste funciona en 29 de las 81 sedes del PIT en distintas localidades de la provincia.

2. El currículum como instrumento de la acción pública del Estado: definiciones para su análisis

Desde los aportes de la Sociología de la Acción Pública se entiende al currículum como un instrumento de regulación de la política educativa: “un instrumento de acción pública que es un dispositivo al mismo tiempo, técnico y social que organiza las relaciones sociales específicas entre el poder público y sus destinatarios en función de las representaciones y significados de las que es portador” (Lascoumes & Le Galès, 2005, p. 13). Se considera entonces que la instrumentación de normativas constituye una cuestión importante en la medida en que revela una teorización de la relación Estado-sociedad, en tanto no son dispositivos neutrales y producen efectos específicos independientes de los objetivos perseguidos.

En línea con lo expuesto, se retoman diferentes

aportes del campo de la Teoría Curricular, principalmente de enfoques socio-críticos, que atienden a los aspectos sociales, culturales, políticos e ideológicos presentes en los análisis del curriculum. De ellos, se retoma la de definición de Alicia De Alba (2013) quien define al curriculum como la

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas (p. 80).

A partir de estas consideraciones, el curriculum se constituye en un instrumento de la acción pública del Estado que echa por tierra la ilusión de la neutralidad de los instrumentos de regulación como herramientas de percepción, de conocimiento y de aprehensión sobre el mundo y la realidad. La síntesis de elementos culturales que conforman el curriculum refieren a una selección no neutral de los contenidos de enseñanza que dan cuenta de un proyecto político educativo que se elabora en función de un plan de gobierno y de políticas para un país que son impulsadas por determinados grupos sociales en el devenir histórico (De Alba, 2013).

Como criterio para el estudio del curriculum nos centramos en el análisis externo. En las características estructurales y de organización general del diseño curricular para cada propuesta de formación que ofrece cada uno de los modelos institucionales que se analizan; dejando de lado en esta oportunidad el análisis interno, es decir, el estudio y reflexión sobre cada uno de los contenidos programáticos del mismo (Trujillo Rodríguez, 2004). Para ello, se definieron determinadas categorías e indicadores para el análisis:

Tabla 1.

Categorías e indicadores de análisis curricular

	Categorías	Indicadores
Plan de estudio	Tipo de plan	integrado, de colección o mixto
	Objetivos	de nivel, ciclo, año, área o asignatura
	Organización curricular	en años y/o ciclos y cantidad de espacios
	Áreas de conocimiento	general, específica, orientada
	Jerarquía asignada	distribución del tiempo
	Secuencia	orden de aparición de las materias
	Ritmo	tiempo asignado
	Carga horaria	Anual, semestral, semanal

Fuente: Elaboración propia a partir de Davini (1998) y Trujillo Rodríguez (2004)

Como se aprecia en la Tabla 1, para dar cuenta de las características estructurales y de organización general del curriculum se tiene en cuenta cómo se organizan los tiempos en períodos; donde cada uno es considerado como una unidad que será luego ocupada por contenidos (Bernstein, 1988). Las diferentes características que asume la relación entre unidad y contenido determinan un tipo de curriculum, por lo que dicha relación puede ser analizada por medio de considerar el estatus que adquiere el contenido (cantidad de horas destinadas y condición opcional u obligatoria) y los límites entre los diferentes contenidos (difusos o no). En ese sentido, Bernstein (1988, p. 76) considera que el curriculum “implica un principio o principios, por los que a todos los posibles contenidos de tiempo o algunos se les da un status especial y entran en una relación entre sí abierta o cerrada”. De esta manera, según el mismo autor, podemos definir dos grandes categorías de curriculum: curriculum de colección⁵ y curriculum integrado⁶.

Al describir y analizar las características estructurales y de organización general del curriculum resulta de interés para el caso de la modalidad de la ETP identificar las tradiciones disciplinares que operan en su confección. En esta línea, Goodson (2000) realiza un gran aporte al distinguir tres tradiciones o subculturas de disciplinas que condicionan las visiones del conocimiento y la orientación pedagógica en el diseño del curriculum: académica, utilitaria y pedagógica. La tradición académica organiza el currículo en base a asignaturas confirmadas por el sistema de exámenes, ya que considera a la educación como una preparación para el acceso a una educación posterior con la que se accede a una profesión socialmente prestigiosa. En la tradición utilitaria, el conocimiento se caracteriza por ser de tipo práctico y tiene bajo reconocimiento social, es aquel vinculado a las actividades no profesionales a las que se dedica la mayor

parte de la población. Por último, la tradición pedagógica tiene como centro de la educación al niño y produce su acercamiento al conocimiento por medio de investigaciones o descubrimientos. Esta tradición tiene una estrecha relación con el movimiento denominado “progresista”. Al realizar esta clasificación el autor pone en el centro del análisis la relación entre prestigio y reconocimiento social que poseen las asignaturas consideradas académicas, en contraposición con el bajo prestigio que tradicionalmente se les asignan a las disciplinas prácticas.

2.1. Definiciones metodológicas del estudio

El artículo retoma resultados parciales de una investigación de tipo cualitativa con alcance descriptivo-interpretativo sobre la diversificación de ofertas de formación para el trabajo en el nivel secundario de la modalidad técnico profesional de la provincia de Córdoba, Argentina. Dicho estudio se encuentra en su etapa inicial de desarrollo y se enmarca en un Proyecto de Investigación más amplio titulado “Políticas educativas, derecho a la educación y mercantilización en Argentina. Un estudio sobre la (multi)regulación del sistema educativo y sus efectos en las instituciones y los sujetos”⁷.

Los tres modelos institucionales mencionados anteriormente (escuelas) se constituyen en nuestros casos de análisis (Neiman & Quaranta, 2006), en tanto se busca focalizar y profundizar los fundamentos y criterios que subyacen a la organización académica e institucional de cada una de las propuestas de formación para el trabajo que contempla cada escuela, con el propósito de identificar sus similitudes, variaciones y sus criterios de alineación con las necesidades del mundo laboral y el contexto socioeconómico local.

Los planes de estudio se constituyeron en las unidades de análisis. Los cuales, a la vez, ofician como las principales fuentes de datos junto con leyes y normativas, documentos ministeriales y artículos de prensa. De esta manera, la técnica de recolección de datos se basó fundamentalmente en el relevamiento y análisis bibliográfico y documental sobre cada uno de los casos de estudio. Como estrategia de análisis, se utilizó el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967), en tanto conjunto sistemático de procedimientos que permitieron desarrollar teoría

a partir de la inducción de datos empíricos. De esta forma, el análisis de la información a través de la comparación permitió hacer una valoración preliminar sobre la adecuación de las currículas para la modalidad, identificando áreas de conocimientos (generales y específicos) y criterios de organización institucional entre los diferentes casos de estudio.

3. Las ofertas de formación para el trabajo en la escuela secundaria de la modalidad técnico profesional en Córdoba

El modelo institucional que se menciona bajo la denominación de escuela técnica remite a instituciones educativas que presentan ciertas características distintivas respecto a la educación secundaria común, forman parte de la ETP articulando saberes científicos, técnicos y tecnológicos. Su objetivo es preparar a los estudiantes para el trabajo calificado, la continuidad educativa y el ejercicio ciudadano. Si bien existen diferencias significativas entre las mismas escuelas técnicas en términos de tamaño (algunas son grandes y otras pequeñas), recursos disponibles (tecnológicos e infraestructurales) y contextos socioeconómicos donde están ubicadas, éstas responden a un modelo tradicional de escuela que se remonta a los orígenes mismos de la modalidad, donde se combinan los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el modelo aula y taller. Esto deriva en que tanto su currícula como su organización escolar presenten rasgos específicos (Gallart, 2006), a pesar de que hayan evolucionado a lo largo del tiempo para adaptarse a las necesidades educativas y del mundo laboral.

Las escuelas técnicas actualmente están divididas en tres orientaciones: agropecuarias, industriales y de servicios. Los planes de estudio son generalmente más amplios y diversificados que los de la secundaria común, combinando formación teórica y práctica. Incluyen materias básicas como matemáticas, ciencias naturales y sociales, junto con materias específicas de la orientación técnica elegida. Se enfatiza la enseñanza de habilidades técnicas y prácticas a través de talleres, laboratorios y pasantías, entre otros formatos. Estas escuelas ofrecen una estructura consolidada y reconocida de formación profesional en áreas específicas con una duración de 7 años en la provincia de Córdoba (aunque en otras jurisdicciones es de 6 años) y otorgan el título de Técnico en la especialidad.

Actualmente existen 205 escuelas técnicas en la provincia en la que estudian más de 80.000 jóvenes e incluye 19 especialidades agrupadas en 16 familias profesionales.

Por otro lado, están las escuelas experimentales bajo el Programa Avanzado de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y Comunicación (PRO-A)⁸ que, si bien no se encuadran con exactitud en la modalidad técnica ni están vinculadas directamente con el sistema de Formación Profesional del INET, se encuentran bajo la órbita de la gestión de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP) del Ministerio de Educación y se las presenta como una de las ofertas de la modalidad de la ETP en la provincia. Estas escuelas son una experiencia de innovación educativa dentro de la secundaria común, con orientación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), proponiendo una formación intensiva en programación y pensamiento computacional a través de metodologías activas y un enfoque por proyectos.

El programa que las nuclea se formaliza en el año 2014 en la provincia con el propósito de fortalecer la escuela pública poniendo como eje transversal -y a la vez central- la formación en saberes tecnológicos articulados con el desarrollo productivo regional otorgando el título de Bachiller en Desarrollo de Software. Desde sus inicios hasta la actualidad, el ministerio provincial ha trabajado en potenciar e incrementar en forma gradual la cantidad de instituciones educativas que integran este programa en todo el territorio provincial, contando actualmente con un total de 40 escuelas secundarias experimentales PRO-A. Estas escuelas son definidas por el mismo gobierno provincial como “escuelas modelo” en innovación educativa, que forman jóvenes especializados en desarrollo de Software y en Biotecnología, en tanto saberes claves para el desarrollo productivo de la región. En jornadas de 8 horas, los estudiantes participan en clubes de ciencias, arte, deportes, talleres de inglés aplicado y clases específicas vinculadas a la especialidad. La propuesta educativa también incluye tutorías que acercan herramientas personalizadas y acompañan los distintos ritmos de aprendizaje. En la actualidad se prevén acciones para la articulación entre los niveles obligatorios del sistema incorporando como novedad la

escolaridad PRO-A para nivel inicial y primario.

Por último, en lo que refiere a las Escuelas Secundarias de Formación Profesional (ESFP), son creadas como ampliación del Programa Avanzado de Educación Secundaria (ProA). Constituyen una nueva propuesta de escolaridad secundaria técnica, que busca vincular la educación secundaria obligatoria con la formación para el trabajo y el desarrollo territorial. Ofrecen trayectos formativos organizados por capacidades, con un fuerte enfoque en la construcción de proyectos situados, el trabajo colaborativo y la articulación con actores del territorio. A diferencia de las ProA, buscan responder a la demanda de educación de gestión pública en sectores vulnerables y/o en donde no existía oferta pública para el nivel. Además, todas estas escuelas se articulan con la iniciativa PLaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes de UNICEF, que busca acompañar a las gestiones educativas provinciales en la transformación de la escuela secundaria. En 2022 se crean 12 ESFP y en 2023 se inauguran 7 más. Otorgan el título de Bachiller con formación profesional en áreas específicas, dependiendo de la especialidad de cada escuela podemos encontrar: Automatización Industrial o Robótica; Nuevas Tecnologías Aplicadas al Agro; Industrialización de Productos Lácteos; Programación y Organización de Operaciones Hoteleras.

PlaNEA ha puesto en marcha esta propuesta en cuatro provincias argentinas (Tucumán, Chaco, Córdoba y Santa Fe)⁹, apuntando a crear un cambio en el modelo de educación secundaria bajo el fundamento pedagógico de que las juventudes actuales necesitan de un nuevo modelo de escuela secundaria para responder a sus características, necesidades e intereses y que los prepare para el mundo digital de hoy (UNICEF, 2020). El “acompañamiento” que brinda PlaNEA a las provincias consiste en introducir modificaciones en tres niveles: la gestión educativa del nivel, la gestión institucional de la escuela y el trabajo en el aula; para lo cual requiere de un proceso de “negociación gubernamental” para “contar con los apoyos políticos necesarios” (UNICEF, 2017a, p. 83). Como propósito PlaNEA promueve

el desarrollo de un modelo de educación secundaria para adolescentes de contextos urbanos que despliega estrategias para asegurar mayor inclusión y bienestar, y el acceso a aprendizajes y desarrollo de

habilidades para la vida en el siglo XXI que posibilite la terminalidad del nivel, principalmente a aquellos pertenecientes a los sectores más vulnerables. (UNICEF, 2017a)

En este proceso se definen roles, funciones y se identifican actores claves para llevar a cabo la transformación, pero todo ello bajo la coordinación y supervisión de “Técnicos” de UNICEF. La iniciativa incluye líneas de formación para directores escolares y docentes y ofrece manuales de estudio para docentes y alumnos con contenidos en el formato de proyectos para cada área.

4. Los tres modelos institucionales de formación para el trabajo

Como ya mencionamos, la modalidad de la ETP tiene una larga tradición en la historia del Sistema Educativo Argentino. En las últimas décadas buscó superar su función utilitaria de origen (Goodson, 2000) para ofrecer una formación más integral, que no sólo prepare para la inserción en algún sector socio-productivo específico, sino que también permita la consecución de estudios superiores y el emprendimiento de actividades por cuenta propia de los egresados (Almandoz, 2010)

Si bien los tres modelos institucionales analizados en este trabajo tienen similitudes en cuanto a sus propósitos educativos, comparten el objetivo de ofrecer una educación secundaria integral, otorgan título de nivel secundario, incorporan metodologías activas con distintos grados de profundización y buscan algún tipo de preparación para el mundo del trabajo. Difieren significativamente en su modelo educativo, en su estructura curricular, en el público objetivo y en las metodologías de enseñanza. Cada escuela busca a su manera reflejar una adaptación a las diversas necesidades y contextos de quienes deberían cursar la educación secundaria obligatoria.

Las escuelas técnicas tradicionales parecerían conservar su propósito de origen de atraer a estudiantes que desean una educación técnica amplia e integral, lo cual se ve reflejado -como lo veremos en el próximo apartado- en la robustez de su propuesta curricular. Se trata de una oferta educativa que busca garantizar el acceso a los saberes que aportan los diversos campos del conocimiento y la cultura, que

genere ambientes de aprendizaje que estimulen la creatividad y la innovación, profundice y amplíe el universo de significaciones de los estudiantes, les po-

sibilite continuar estudiando y favorezca su inclusión como activos protagonistas de procesos de desarrollo local y regional en sus espacios sociales de referencia. (Ministerio de Educación de Córdoba, 2011, p. 3).

Asimismo, como lo expresa el diseño curricular para el Ciclo Básico de las 19 especialidades que contempla, se pone especial énfasis en la correspondencia y teórico-práctica en aras al desarrollo y adquisición de capacidades específicas para el futuro desempeño del técnico con metodologías más tradicionales enfocadas en la enseñanza académica y técnica.

Por su parte, las escuelas ProA son presentadas como un modelo educativo innovador que busca formar jóvenes especializados en el Desarrollo de Software, en Biotecnología y en Programación, sectores ocupacionales considerados claves para el desarrollo productivo de la región. Las escuelas ProA presentan así un enfoque que combina formación específica con un acompañamiento socioeducativo a través de un modelo de enseñanza definido como inclusivo y flexible, pero paradójicamente selectivo al estar destinado a un grupo poblacional específico:

(...) al tratarse de una propuesta pedagógica de jornada extendida y centrada -actualmente- en el desarrollo de software, se persigue que los adolescentes que se inscriban en ella puedan estar en condiciones de asistir a ProA; esto es, que sean chicos interesados en la tecnología y tengan capacidad de sostener una cursada de ocho horas reloj diarias. De este modo, desde las escuelas primarias se realiza la propuesta a las familias de los chicos para evaluar su inscripción. (UNICEF, 2017b, p. 52)

Por último, las ESFP bajo el formato PlaNEA de UNICEF se enfocan específicamente en la formación profesional y la capacitación laboral a través de programas más cortos y especializados en áreas concretas, como oficios y habilidades prácticas directamente relacionadas con el trabajo. Se caracterizan por una curricula más centrada en la práctica y en la enseñanza de oficios específicos que poseen un formato más breve de realización. Su propuesta de enseñanza y aprendizaje posee un fuerte componente de aprendizaje basado en proyectos. Estas escuelas fueron diseñadas especialmente para atender a grupos de estudiantes pertenecientes a los sectores más vulnerables (UNICEF, 2017a).

4.1. Sobre la estructura curricular

El cuadro comparativo que se presenta a continuación, a modo de ejemplo, refleja un análisis sobre tres diseños curriculares: el de Técnico en Programación (escuela técnica), el de Bachiller en Informática con Formación Especializada en Desarrollo de Software (escuela ProA) y el de Bachiller con Formación Profesional en Programación (ESFP). Las tres propuestas de formación pertenecen a la Orientación en Informática bajo los tres modelos institucionales antes mencionados, los cuales otorgan diferentes titulaciones dentro de la modalidad de la ETP.

Cuadro 1.

Comparación de tres diseños curriculares para la Orientación en Informática.

Como se puede apreciar, todos presentan una estructura mixta que combina espacios disciplinares bien diferenciados en espacio y tiempo (asignaturas), aunque también presentan espacios que tienden a la integración de saberes y conocimientos (talleres, laboratorios y proyectos).

El diseño curricular del Técnico en Programación de la escuela técnica se caracteriza por un currículum bien estructurado que abarca diferentes campos de formación, en los que se incluye tanto una formación general como específica (ver Anexo I). Esta diversidad permite a los estudiantes construir una base sólida en diferentes asignaturas relevantes de la tradición académica del nivel durante el Ciclo Básico (Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc.) articulando a áreas

Título	Técnico en Programación (escuela técnica)	Bachiller en Informática con Formación Especializada en Desarrollo de Software (escuela ProA)	Bachiller con Formación Profesional en Programación (ESFP)
Tipo de plan	Mixto	Mixto	Mixto
Objetivos	Competencias en programación y formación general.	Formación en desarrollo de software y fortalecimiento de conocimientos generales.	Preparación para el mundo digital y de la programación.
Organización curricular	Ciclo básico (3 años) y Orientado (4 años)	Ciclo Básico (3 años) y Orientado (3 años)	Ciclos Básico (3 años) y Orientado (3 años)
Áreas de conocimiento	General (Campo de la Formación General) y Específica (Campo Formación Científico Tecnológica, Campo Formación Técnico Específico, Campo Práctica Profesionalizante)	General (Campo de la Formación General y Clubes), Específica (Formación Específica y Talleres)	General (Campo de la Formación General y Clubes), Específica (Formación Específica y Talleres)
Jerarquía	Mayor carga horaria en campos de la formación específica: Talleres, Laboratorios, Práctica Profesionalizante y espacios curriculares de programación.	La carga horaria se distribuye casi uniformemente entre la formación general y en formación específica (principalmente a través de talleres).	La mayor carga horaria se distribuye casi uniformemente entre el campo de la formación general (por proyectos) y en formación técnica específica (saberes digitales).
Secuencia	Formación general primero, luego materias específicas.	Introducción de asignaturas específicas de forma progresiva	Organización que va de general a específico, introduciendo complejidad
Ritmo	Variación en horas semanales, aumento en ciclos orientados	Equilibrio de horas en formación general y técnica	Ritmo constante, adaptando carga en ciclos conforme a la formación esperada
Total de espacios	37 (Ciclo Básico) - 47 (Ciclo Orientado)	40 (Ciclo Básico) - 40 (Ciclo Orientado)	27 (Ciclo Básico) - 33 (Ciclo Orientado)
Total de horas semanales	143 horas en el Ciclo Básico; 195 horas en el Ciclo Orientado	151 horas en el Ciclo Básico; 151 horas en el Ciclo Orientado	117 horas en el Ciclo Básico; 126 horas en el Ciclo Orientado

Fuente: Elaboración propia.

más ligadas a la tradición utilitaria (Dibujo Técnico y Taller), que luego son retomados y profundizados en el Ciclo Orientado, donde se concentran los contenidos del campo de la formación científica y técnica específica (Goodson, 2000). De esta forma, se ofrece una formación escalonada, donde la formación general precede a la específica, con una carga horaria significativa en talleres y laboratorios que permite la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Se advierte una posible insuficiencia en la atención a habilidades blandas en el diseño curricular, cruciales para el desarrollo profesional.

El segundo plan, la Bachiller en Informática con Formación Especializada en Desarrollo de Software (ver Anexo II), ofrece un enfoque más actualizado — por lo menos en las denominaciones— y alineado con las tendencias actuales de la industria informática. Este programa se destaca por su enfoque en áreas específicas como Robótica y Desarrollo de aplicaciones móviles, lo que le confiere un componente práctico necesario en la actual era de las tecnologías digitales. Sin embargo, aunque constituyen un avance singular en la búsqueda de modificar la escuela secundaria, tienen la particularidad de mantener las cajas curriculares de las escuelas orientadas; lo cual, como ya fuera señalado por Zacarías & Torre (2024) “podría presentar vulnerabilidades en forma de la alta carga horaria de algunos espacios que puede resultar abrumadora para los estudiantes, o en su rigidez, limitando la personalización del aprendizaje” (p. 10).

Finalmente, el Bachiller con Formación Profesional en Programación (ver Anexo III) se caracteriza por un enfoque en el pensamiento computacional, promoviendo una formación interdisciplinaria que busca enriquecer el perfil del estudiante. Incluye asignaturas que promueven una comprensión profunda de conceptos técnicos desde el inicio, lo que es vital para el desarrollo de habilidades prácticas. Sin embargo, una debilidad notable de este plan radica en la menor cantidad de horas dedicadas a las áreas generales, lo que podría limitar el desarrollo de un conocimiento general que permita a los estudiantes abordar problemas desde diferentes perspectivas en vistas a una formación integral. Además, se destaca que esta propuesta toma como base el modelo PlaNEA de UNICEF que, si bien ofrece materiales didácticos para docentes y alumnos, estos presentan escasa pertinencia por haber sido elaborados en base a características regionales distintas a las de la provincia de Córdoba.

4.2. Acerca de la organización institucional

Se entiende que la organización institucional se refiere al conjunto de estructuras, procesos y normativas que rigen el funcionamiento de la escuela. La forma que adopta dicha organización establece cómo se gestionan las actividades académicas, administrativas y sociales dentro de la institución (Gairín Sallán, 1999). En este apartado, nos centraremos particularmente en describir aquellos aspectos que hacen a la estructura organizativa, en tanto jerarquía de roles en la gestión para garantizar el buen funcionamiento institucional, en la certeza de que la organización incide sensiblemente en los logros educativos de los y las estudiantes.

En las escuelas técnicas la organización institucional ha tenido a lo largo de la historia una gestión unipersonal centrada en la figura del director escolar, acompañado por uno o varios vicedirectores y secretario/s (de acuerdo con el tamaño de la escuela y cantidad de turnos de cursado); pero es el director quien se encuentra en la cima de la pirámide jerárquica. Por lo general, el modelo de gestión directiva en las escuelas técnicas está muy ligado a un modelo administrativo burocrático propio de las escuelas técnicas que pertenecían al CONET y ha permanecido invariable a través de los años a pesar de las diferentes transformaciones transcurridas. En la actualidad, la selección de candidatos a cargos directivos de escuelas secundarias técnicas en Córdoba se encuentra regulada por el Ministerio de Educación de la provincia a través de concursos para la cobertura de cargos.

En consonancia a la forma que adopta cada propuesta académica, el cuerpo docente en las escuelas técnicas, al igual que en las ProA y en las ESFP, se encuentra conformado por: docentes formados en materias del campo de la formación general (lengua, matemática, historia, etc.) y docentes especialistas en áreas técnicas específicas (programación, mecánica, electrónica, etc.), los cuales imparten conocimientos prácticos y teóricos relevantes a la profesión. Sin embargo, tanto en las escuelas ProA como en las ESFP, la selección de los equipos directivos y de docentes difiere de la escuela técnica, la cual se rige por un sistema de inscripción por lista donde se valora cuantitativamente la antigüedad docente, experiencia y formación continua.

Tanto en las escuelas ProA como en las

ESFP, la decisión de la contratación de docentes está a cargo de un comité de selección (integrado por equipos del ministerio y docentes del gremio con mayor representación), que tiene como objetivo analizar si el proyecto del docente (los aspirantes deben presentar un proyecto, además del título y currículum) es compatible con el proyecto institucional (...) la idea es evaluar si el docente se siente cómodo con la estructura y modalidad de trabajo que propone este tipo de escuelas, como la interdisciplinariedad y el trabajo en parejas pedagógicas. (Zacarías & Torre, 2024, p. 16)

En relación con los directores de las escuelas ProA, al igual que los directores de las ESFP, se corresponden con la figura de un Coordinador de Curso, pero bajo la denominación de “Coordinador de Sede”. Por ejemplo, para las ESFP el modelo institucional PlaNEA propone la figura de un director escolar como figura principal, donde se destaca entre sus funciones liderar el equipo de gestión como también acompañar los procesos didácticos y pedagógicos del cuerpo docente en el desarrollo de la propuesta pedagógica (UNICEF, 2017a). Sin embargo, en la práctica la figura de director escolar es desarrollada por un Coordinador de Curso, cuyas funciones en realidad remiten a tareas específicamente pedagógicas y de socialización: “Coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes de manera articulada con el equipo directivo y los docentes de la institución” (Art. 1 de la Res. 1613/2009). De esta manera, tanto las escuelas ProA como las ESFP, no poseen un cargo de director escolar, sino que están bajo la gestión de un Coordinador de Curso, acompañado por un cargo de secretaria y un preceptor adaptando así la organización institucional a las posibilidades administrativas y materiales que posee la provincia para sostener dichos modelos institucionales.

Conclusiones

5. Notas al margen: ¿propuestas innovadoras o diversificación de ofertas según “el cliente”?

No podemos negar que la modalidad de la ETP adquirió un carácter estratégico en las últimas décadas en términos de desarrollo humano y social, de crecimiento económico y productivo, reflejado en su alto índice de crecimiento y en su reconocimiento social (Sosa, 2016). Paralelamente, en el marco de dicho contexto, se evidencian esfuerzos realizados por diferentes jurisdicciones, entre ellas Córdoba, para transformar el nivel secundario y responder a las problemáticas que atraviesan a las instituciones del nivel: curriculum organizado por disciplinas, designación de los profesores por especialidad y organización del trabajo docente por hora (Terigi, 2007), entre otros.

En esa línea, si bien los modelos institucionales analizados se presentan como propuestas superadoras del modelo tradicional de escuela técnica -que históricamente ha estructurado la ETP de nivel secundario en Argentina-, estos podrían estar tendiendo a configurar circuitos diferenciados de aprendizaje a través de lógicas formativas, organizativas y curriculares distintas que, aunque innovadoras en sus diseños pedagógicos, no necesariamente aseguran las mismas condiciones de acceso, permanencia y proyección laboral o académica para sus egresados. Pues del análisis realizado se desprende que no sólo se evidencian diferentes formas de estructurar la enseñanza técnico profesional en el nivel secundario, sino también distintos modos de entender la función de la escuela ante los desafíos contemporáneos del sistema educativo y del mundo laboral. Aunque todos comparten la finalidad de ofrecer una educación secundaria que prepare para la vida activa, el trabajo y/o la continuidad de estudios, lo hacen desde concepciones pedagógicas, estructuras curriculares y formas de gestión profundamente diferenciadas.

Pareciera que la escuela técnica sigue siendo el modelo consolidado de formación técnica especializada, que busca brindar una formación sólida en una especialidad articulando saberes generales, saberes técnicos y tecnológicos con saberes del mundo del trabajo. Las ProA, por su parte, se orientan al desarrollo de capacidades vinculadas a las TIC mediante un modelo tecnológico, apostando a la

innovación pedagógica, pero sin articulación formal con la ETP. Mientras que las ESFP buscan integrar educación secundaria obligatoria con formación para el trabajo en contextos territoriales específicos, poniendo el foco en la inclusión, el territorio y el desarrollo de capacidades contextualizadas, posicionándose como una respuesta alternativa y más flexible frente a las desigualdades escolares y territoriales.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista este escenario prefigura una posible segmentación del sistema de ETP donde los modelos conviven, pero no se articulan de manera equitativa, generando jerarquías implícitas en términos de calidad educativa, capital cultural disponible y oportunidades de desarrollo profesional (que se traducen por ejemplo en: carga horario total y titulaciones). En lugar de consolidar un sistema de ETP sólido e inclusivo, el riesgo es que estas iniciativas, aunque bien intencionadas, contribuyan a reproducir desigualdades preexistentes entre sectores sociales, territorios y trayectorias educativas, bajo la forma de una oferta educativa diferenciada que termina siendo desigual.

La escuela técnica y su fuerte vínculo con el INET asegura una inserción más directa en el sistema de formación profesional con certificaciones reconocidas a nivel nacional que se traducen como una herramienta de justicia educativa y laboral; ya que amplía derechos y oportunidades en contextos donde el trabajo calificado es un recurso estratégico para el desarrollo personal y territorial. En este sentido, la escuela técnica sigue siendo la institución estrella, más allá de las problemáticas que hoy enfrenta producto de las políticas de desfinanciamiento educativo a nivel nacional para la modalidad y de los reproches que se puedan hacer a su curriculum robusto que tiende a fortalecer la formación específica por sobre la general. Por su parte, las escuelas ProA y las ESFP no otorgan una certificación técnica, sino un título de bachiller que podría derivar en que sus egresados se vean desfavorecidos en el mercado de trabajo, aun cuando tengan conocimientos similares en la orientación (en este caso, de la informática). La falta de titulación habilitante podría funcionar entonces como una barrera de acceso al empleo formal, lo que acentuará las desigualdades educativas y sociales. Además, si bien poco se sabe sobre los efectos de las transformaciones que se propone el modelo

institucional de las ESFP debido a su reciente creación (2022), la población a la que atiende, la estructura curricular propuesta y las características institucionales que adquiere su funcionamiento, ya nos podrían estar advirtiendo de algunas posibles problemáticas a futuro: gestión directiva débil, formación focalizada en determinado sector productivo o puesto de trabajo, profesorado con escasa formación especializada y actualizada, etc.

El análisis realizado no pretende echar tierra sobre estas iniciativas llevadas a cabo con tanto esfuerzo e inversión desde el sector público -aunque también se advierten aportes del sector privado-, sino establecer interrogantes genuinos sobre los posibles efectos de estas ofertas que se presentan diferenciadas una de otra y que tienden no sólo a diversificar la oferta sino a diferenciar de manera desigual los circuitos formativos de los egresados y su futura inserción laboral o posible trayectoria formativa posterior. Como se citaba al principio “Lo peor que podemos hacer es copiar un proyecto curricular sin tener previamente un análisis político propio (...) Eso es tener claridad política. Se puede estar de acuerdo o no, pero se tiene que mover todo el sistema educativo con un fin (...)” (De Alba, 2004).

En definitiva, el desarrollo de modelos institucionales diferenciados dentro de la ETP responde a una tensión persistente entre la búsqueda de innovación pedagógica y la presión por adaptar la oferta educativa a demandas sociales, territoriales y productivas diversas. Sin embargo, cuando estas propuestas no se articulan dentro de una política sistémica, corren el riesgo de convertirse en respuestas fragmentadas que, lejos de ampliar derechos, reproducen nuevas formas de desigualdad bajo la apariencia de la diversificación.

El desafío central para las políticas públicas en formación para el trabajo no radica sólo en diseñar ofertas “innovadoras” o “contextualizadas”, sino en construir un sistema integrado, permeable y equitativo, que asegure continuidades reales —académicas y laborales— para todos los sujetos, sin que estas dependan de la trayectoria escolar previa, del territorio donde se nace o el tipo de institución a la que se accede. Como sostiene Wiñar (2001), la acción pública del Estado en materia de política educativa de formación para el trabajo debería diseñar ofertas de formación para el trabajo atendiendo a su continui-

dad de tres maneras:

a. la continuidad interna dentro del sistema educacional, que se relaciona con las oportunidades que tienen los individuos para progresar con facilidad de un nivel al siguiente, y elegir entre diferentes opciones o trayectorias de formación para el trabajo.

b. la continuidad externa entre sistema educativo formal, formación y empleo, facilitando la transferencia de jóvenes de la educación al trabajo (mediante experiencias laborales, sistemas de alternancia, etc.) y las oportunidades para trabajadores ocupados para realizar nuevos estudios y actividades de formación laboral.

c. la continuidad compleja que se asemeja a la continuidad externa pero que se relaciona más con situaciones de salida temporal del mercado de trabajo, cambios en la dirección de las carreras o trayectorias educacionales y laborales de los individuos y segundas oportunidades para adultos. (p. 10).

Solo a través de una planificación política que piense el conjunto del sistema, y no solo sus partes, será posible garantizar que la diversificación de propuestas no derive en una segmentación regresiva, sino en una educación técnica democrática, que forme trabajadores/as y ciudadanos/as con igualdad de oportunidades, capaces de construir su futuro en un mundo laboral cambiante, pero que no puede renunciar a la justicia social como horizonte.

Notas

¹ Por modelo institucional nos referimos a la forma de ordenamiento que adopta una institución educativa en relación a las estructuras y reglas que organizan su funcionamiento. Esto incluye la manera en que se distribuyen los tiempos y espacios en la escuela, cómo se clasifican y agrupan a los estudiantes, y cómo se estructura el conocimiento que se enseña. Es decir, consideramos en el marco de este trabajo a la gramática escolar, la forma escolar y el régimen académico como constitutivos del modelo institucional (Terigi, 2011)

² Hasta la década de los '90 hubo en total 20 ENET, 45 IPET y 7 anexos de IPET en toda la provincia. Respecto a los otros modelos institucionales parecidos a los bachilleratos no hay datos certeros.

³ Desde el año 2006 la ETP en la provincia de Córdoba en sus diferentes niveles (secundario y superior no universitario) está bajo la dependencia de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP). Cabe aclarar asimismo que la Ley de Educación Provincial N° 9870/10 fija una estructura de 7 años para la modalidad de la ETP del Nivel Secundario.

⁴ El PIT es una propuesta educativa destinada a jóvenes de 14 a 17 años, que acerca la oportunidad de completar los estudios secundarios obligatorios. El Programa atiende las diversas historias escolares de las y los estudiantes a través de un Trayecto Formativo Integrado, que incluye espacios curriculares obligatorios (saberes básicos), complementarios y tutorías de apoyo para contenidos y aprendizajes prioritarios. El diseño flexible permite la asistencia y promoción por espacio curricular. Quienes completan la totalidad del trayecto reciben el Título de Bachiller en Ciencias Sociales, como también pueden obtener certificaciones por formación laboral y profesional.

⁵ El curriculum de colección implica una relación cerrada entre los contenidos de alto status, los contenidos van a estar claramente delimitados entre sí y separados en períodos de tiempos fijos. La autonomía de los contenidos va a determinar diferentes identidades y lealtades disciplinarias donde el efecto en las relaciones educativas estará dado en miras a la posesión del conocimiento que realiza la significación de la asignatura para los profesores y para los alumnos.

⁶ El curriculum integrado tiene que ver con la relación abierta entre los contenidos, una reducción en el aislamiento entre ellos formando parte de un todo mayor. La clasificación débil es el rasgo característico de este tipo de curriculum y puede presentarse en diversos niveles que determinan a la vez diferentes niveles de integración. Dentro de esta forma de organización es posible una pedagogía común, un estilo examinador y una práctica de enseñanza común que permita generar una tarea educativa cooperativa y compartida, posibilitando la flexibilidad en los grupos de enseñanza y el intercambio entre los profesores de distintas áreas generando trabajo interdisciplinario.

⁷ Proyecto radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Subsidio SECyT-UNC.

⁸ De acuerdo a Zacarías & Torre (2024): “las escuelas ProA surgieron luego de la visita del ministro y su equipo a Río de Janeiro, para conocer las escuelas NAVE (Núcleo Avanzado de Educación) de Brasil, que incorporan la enseñanza de la programación. Se analizó su estructura, sus dinámicas y sus contenidos (autoridad del Ministerio de Educación, comunicación personal, 14 de junio de 2023). (p. 14). De esta manera, se trató de replicar el modelo en la provincia de Córdoba con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

⁹ Ver: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2022-02/Factsheet_PLANEA_2022_VF.pdf

Notas

¹⁰ Cada institución educativa elegirá dos de las siguientes disciplinas por año y división: Música, Danza, Teatro y Artes Visuales. Desarrollará uno en Primer Año, uno Segundo Año y en Tercer Año, el estudiante optará por uno de dos.

¹¹ Los contenidos de este espacio curricular se adecuarán a los requerimientos de los distintos módulos del Campo Técnico Específico del Primer Ciclo de la Modalidad Técnico Profesional.

Referencias

- Almandoz, M. R. (2010). Políticas para la educación técnico profesional en la Argentina. En *Educación y trabajo: Articulaciones y políticas* (pp. 233-274). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - UNESCO.
- Ball, S., Maguirre, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.
- Córdoba (2018). Resolución 1613, del 25 de noviembre. Funciones, general y específicas, del “Coordinador de Curso”. Ministerio de Educación.
- Córdoba (2008). Ley 9511, del 20 de agosto de 2008. Adhesión de la provincia de Córdoba a la Ley Nacional N° 26.058 de Educación Técnico Profesional. Gobierno de Córdoba.
- Davini, M. C. (1998). El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza. *Revista Propuesta Educativa*, 9(19), 36-46.
- De Alba, A. (2004). Entrevista: «Lo peor que podemos hacer es copiar un proyecto curricular sin tener un análisis político propio» [Universidad Nacional del Litoral]. https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/de_alba_lo_peor_que_podemos_hacer_es_copiar_un_proyecto_curricular_sin_tener_un_an%C3%A1lisis_pol%C3%ADtico_propio
- De Alba, A. (2013). *Currículum: Crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- Filmus, D. (2016). *Pensar el kirchnerismo Lo que se hizo, lo que falta y lo que viene*. Siglo XXI Editores.
- Gairín Sallán, J. (1999). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) - OIT.
- García Delgado, D., & Gradín, A. (2017). Documento de trabajo No 5. El neoliberalismo tardío: Teoría y praxis. FLACSO Argentina.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Transaction.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaebro.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences Po.
- Maturo, Y. D. (2017). El trabajo del director en la Educación Técnico Profesional (ETP): Entre la gestión y la rendición de cuentas. En *La escuela secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. (pp. 173-194). Miño & Dávila.
- Maturo, Y. D., & Rubio, A. M. (2008). *La Transformación Educativa en las ex—Escuelas técnicas de Córdoba (1996 – 2005): Una mirada desde el currículum* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/552>
- Ministerio de Educación de Córdoba. (2011). *Propuesta curricular Primer Ciclo de la Modalidad Técnico Profesional. Educación secundaria*. Gobierno de Córdoba.
- Miranda, E., & Lanfri, N. (Eds.). (2017). *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Miño y Dávila.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). Editorial Gedisa.
- Sosa, M. (2016). Las cifras de la Educación Técnico-Profesional a 10 años de la Nueva Ley. *Novedades Educativas*, 306, 10-14.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. *Quehacer Educativo*, 101, 15-22.
- Trujillo Rodríguez, N. (2004). Criterios para el Análisis del Diseño Curricular. En S. Castañeda, *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 107-122). Editorial Manual Moderno.
- UNICEF. (2017a). *Diseño y fundamentos de una Nueva Escuela para Adolescentes*. UNICEF Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/10166/file/Planea-disenio-fundamentos.pdf>
- UNICEF. (2017b). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel*

provincial. Primera Etapa. UNICEF Argentina.

UNICEF. (2020). Red de Conducción PlaNEA. Materiales y orientaciones para los equipos de gestión institucional.

UNICEF Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/10176/file/plnea-red-conduccion.pdf>

Wiñar, D. (2001). Políticas públicas de formación laboral: El caso del sector educación de la ciudad de Buenos Aires. OIT/Cinterfor. <https://www.oitcinterfor.org/node/6164>

Zacarías, I., & Torre, E. (2024). Repensar el curriculum para transformar la secundaria Estudio de tres casos de provincias argentinas. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y UNESCO.

Anexo 1

DISEÑO CURRICULAR ESCUELA TÉCNICA

Título: Técnico en Programación

ESPACIOS DE FORMACIÓN DEL CICLO BÁSICO						
AÑOS	1º	Hs	2º	Hs	3º	Hs
CFG	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5
	Matemática	5	Matemática	5	Matemática	5
	Cs. Naturales – Biología	3	Cs. Naturales – Química	3	Cs. Naturales – Física	3
	Cs. Naturales – Física	3	Cs. Naturales – Biología	3	Cs. Naturales Química	3
	Cs. Sociales - Geografía	5	Cs. Sociales - Historia	5	Cs. Sociales - Geografía	4
					Cs. Sociales - Historia	4
	Inglés	3	Inglés	3	Inglés	3
	Educación Artística ¹⁰	3	Educación Artística	3	Educación Artística	3
Ciudadanía y Participación	3	Ciudadanía y Participación	3	Formación para la vida y el trabajo	4	
Educación Física	3	Educación Física	3	Educación Física	3	
CFCT	Educación Tecnológica ¹¹	4	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4
CFTE	Dibujo Técnico	2	Dibujo Técnico	2	Dibujo Técnico	2
	Taller - Laboratorio	6	Taller - Laboratorio	6	Taller - Laboratorio	6
Total de horas Ciclo Básico: 143						
	Horas semanales	46	Horas semanales	46	Horas semanales	51
	Total de espacios	12	Total de espacios	12	Total de espacios	13
ESPACIOS DE FORMACIÓN DEL CICLO ORIENTADO						
AÑOS	4º	Hs	5º	Hs	6º	Hs
CFG	Lengua y Literatura	4	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	3
	Biología	4	Psicología	3	Filosofía	3
	Geografía	3	Geografía	3	Ciudadanía y Política	3
	Historia	3	Historia	3	Inglés	3
	Inglés	3	Inglés	3	Educación Artística	2
	Educación Artística	2	Educación Artística	2	Educación Física	3
	Educación Física	3	Educación Física	3		
CFCT	Matemática	5	Matemática	5	Análisis Matemático	5
	Física	4	Física	4	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4
	Química	3	Química	3	Estadística	4
				Recursos Humanos	3	
CFTE	Informática Aplicada I	4	Informática Aplicada II	8	Bases de Datos I	6
	Lógica Matemática	4	Sistemas de Información	6	Sistemas y telecomunicaciones	6
	Programación I	6	Programación II	6	Programación III	6
	Horas semanales	48	Horas semanales	52	Horas semanales	51
	Total de espacios	13	Total de espacios	13	Total de espacios	13
	7º	Hs	Referencias: Campos de Formación de la ETP (Ley 26058/2005) CFG: Campo de la Formación General CFCT: Campo de Formación Científico Tecnológica CFTE: Campo de Formación Técnico Específico CFPP: Campo de Formación de la Práctica Profesionalizante			
CFCT	Inglés Técnico	4				
	Emprendimientos	4				
	Marco Jurídico de las Actividades Industriales	3				
	Higiene y Seguridad	3				
CFTE	Base de Datos II	6				
	Laboratorio de Informática	8				
	Aplicación de Nuevas Tecnologías	6				
CFPP	Formación en Ambiente de Trabajo (FAT)	10				
	Horas semanales	44				
	Total de espacios	8				
Total de horas semanales Ciclo Orientado: 195						

Fuente: Elaboración propia a partir del Diseño Curricular para la Especialidad en Informática. Resolución Ministerial N° 35/2010

Anexo 2

DISEÑO CURRICULAR ESCUELA ProA

Título: Bachiller en Informática con Formación Especializada en Desarrollo de Software.

ESPACIOS DE FORMACIÓN DEL CICLO BÁSICO						
AÑOS	1°	Hs	2°	Hs	3°	Hs
a debajo	Entornos digitales	2	Algoritmos y programación	2	Programación I	2
	Sistemas operativos y software de aplicación	2	Estructura y almacenamiento de datos	2	Estructura y almacenamientos de datos I	2
	Taller de Inglés Aplicado	2	Taller de Inglés Aplicado	2	Taller de Inglés Aplicado	2
Formación General	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5	Lengua y Literatura	5
	Matemática	5	Matemática	5	Matemática	5
	Cs. Naturales – Biología	3	Cs. Naturales – Química	3	Cs. Naturales – Física	3
	Cs. Naturales – Física	3	Cs. Naturales – Biología	3	Cs. Naturales – Química	3
	Cs. Sociales - Geografía	5	Cs. Sociales - Historia	5	Cs. Sociales - Geografía	4
					Cs. Sociales - Historia	4
	Inglés	3	Inglés	3	Inglés	3
	Educación Artística	3	Educación Artística	3	Educación Artística	3
	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4	Educación Tecnológica	4
	Ciudadanía y Participación	3	Ciudadanía y Participación	3	Formación para la vida y el trabajo	4
Educación Física	3	Educación Física	3	Educación Física	3	
Club	Club de Ciencias	2	Club de Ciencias	2	Club de Ciencias	2
	Club de Deportes	2	Club de Deportes	2	Club de Deportes	2
	Club de Artes	2	Club de Artes	2	Club de Artes	2
Total de horas Ciclo Básico: 151						
	Horas semanales	49	Horas semanales	49	Horas semanales	53
	Total de espacios	13	Total de espacios	13	Total de espacios	14
ESPACIOS DE FORMACIÓN DEL CICLO ORIENTADO						
AÑOS	4°	Hs	5°	Hs	6°	Hs
Formación General	Lengua y Literatura	4	Lengua y Literatura	4	Lengua y Literatura	4
	Matemática	4	Matemática	4	Matemática	4
	Cs. Naturales – Biología	4	Cs. Naturales – Física	4	Cs. Naturales - Química	4
	Cs. Sociales– Historia	3	Cs. Sociales - Historia	3	Inglés	3
	Cs. Sociales - Geografía	3	Cs. Sociales - Geografía	3	Educación Artística	3
			Psicología	3	Ciudadanía y Política	3
	Inglés	3	Inglés	3	Filosofía	3
	Educación Artística	3	Educación Artística	3	Educación Física	3
	Educación Física	4	Educación Física	3	Formación para la vida y el trabajo	3
	Formación para la vida y el trabajo	3	Formación para la vida y el trabajo	3		
Formación Específica	Diseño de Interfases y usabilidad I	3	Robótica	3	Desarrollo de aplicaciones móviles	4
	Programación II	4	Programación III	4	Programación IV	6
	Estructura y almacenamiento de datos II	3	Ética y Legislación	3	Testing	4
	Taller de Inglés Aplicado	2	Taller de Inglés Aplicado	2	Taller de Inglés Aplicado	2
Club	Club de Ciencias	2	Club de Ciencias	2	Club de Ciencias	2
	Club de Deportes	2	Club de Deportes	2	Club de Deportes	2
	Club de Artes	2	Club de Artes	2	Club de Artes	2
Total de horas Ciclo Orientado: 151						
	Horas semanales	48	Horas semanales	51	Horas semanales	52
	Total de espacios	13	Total de espacios	14	Total de espacios	13

Fuente: Elaboración propia a partir de la Res. 136/2014 y su modificatoria Res. 886/2016.

En las Escuelas ProA de Córdoba, la carga horaria para los “Clubes” y el “Taller de Inglés Aplicado” se integra dentro de la jornada extendida de los estudiantes. Estas actividades están diseñadas para complementarse con el currículo académico y se centran en el desarrollo integral de los estudiantes a través de diversas prácticas recreativas, culturales y deportivas. El Taller de Inglés Aplicado se incluye en la jornada escolar, con sesiones que pueden ser semanales o bisemanales. Clubes y Taller de Inglés Aplicado son considerados obligatorios para los estudiantes. Esto implica que todos deben participar en estas actividades como parte de su formación integral, fomentando no solo el aprendizaje académico sino también la socialización, la creatividad y el desarrollo de competencias lingüísticas.

Anexo 3

DISEÑO CURRICULAR ESCUELA SECUNDARIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL
Título: Bachiller con Formación Profesional en Programación.

ESPACIOS DE FORMACIÓN DEL CICLO BÁSICO						
ANOS	1°	Hs	2°	Hs	3°	Hs
Taller	Saberes digitales orientado al Pensamiento Computacional	5	Saberes digitales orientado a la Robótica	5	Saberes digitales orientado al Diseño y Fabricación Digital	5
Formación General	Oralidad, lectura y escritura	5	Oralidad, lectura y escritura	5	Oralidad, lectura y escritura	5
	Matemática	5	Matemática	5	Matemática	5
	Cs. Naturales	6	Cs. Naturales	6	Cs. Naturales	6
	Cs. Sociales	6	Cs. Sociales	6	Cs. Sociales	6
	Lengua extranjera Inglés	4	Lengua extranjera Inglés	4	Lengua extranjera Inglés	4
	Arte	3	Arte	3	Arte	3
	Educación Física	3	Educación Física	3	Educación Física	3
Tutoría	2	Tutoría	2	Tutoría	2	
Total de horas Ciclo Básico: 117						
	Horas semanales	39	Horas semanales	39	Horas semanales	39
	Total de espacios	9	Total de espacios	9	Total de espacios	9
ESPACIOS DE FORMACIÓN DEL CICLO ORIENTADO						
ANOS	4°	Hs	5°	Hs	6°	Hs
Formación General	Oralidad, lectura y escritura	5	Oralidad, lectura y escritura	5	Oralidad, lectura y escritura	5
	Matemática	5	Matemática	5	Matemática	5
	Proyectos con orientación en Biología, Química y Física	6	Proyectos con orientación en Biología, Química y Física	6	Proyectos con orientación en Biología, Química y Física	6
	Proyectos de Ciencias Sociales y Ciudadanía	3	Proyectos de Ciencias Sociales y Ciudadanía	3	Proyectos de Ciencias Sociales y Ciudadanía	3
	Lengua extranjera Inglés	4	Lengua extranjera Inglés	4	Lengua extranjera Inglés	4
Formación Específica	Taller de Informática Aplicada I	3	Taller de Informática Aplicada II	3	Taller de Programación III	3
	Taller de Programación I	6	Taller de Programación II	6	Taller Integrador Final (TIF)	5
	Taller de Inserción Laboral	4	Formación en Ambiente de Trabajo (FAT)	4	Formación en Ambiente de Trabajo (FAT)	5
Club	Club de Deportes	3	Club de Deportes	3	Club de Deportes	3
	Club de Artes	3	Club de Artes	3	Club de Artes	3
Total de horas Ciclo Orientado: 126						
	Horas semanales	42	Horas semanales	42	Horas semanales	42
	Total de espacios	11	Total de espacios	11	Total de espacios	11

Fuente: Elaboración propia a partir de la Res. 86/2022.

Al igual que en las Escuelas ProA, la **carga horaria** para los “Clubes” se integra dentro de la jornada extendida de los estudiantes. Estas actividades están diseñadas para complementarse con el currículo académico y se centran en el desarrollo integral de los estudiantes a través de diversas prácticas recreativas, culturales y deportivas. Son considerados **obligatorios** para los estudiantes. Esto implica que todos deben participar en estas actividades como parte de su formación integral, fomentando no solo el aprendizaje académico sino también la socialización, la creatividad y el desarrollo de competencias lingüísticas.

ISSN: 2362-3349

Maturo, Y. D. (2025). *Educación Técnico Profesional y diversificación de la oferta de formación para el trabajo en el nivel secundario de la provincia de Córdoba, Argentina. DOSSIER: Escuelas de Enseñanza Técnica: Inflexiones histórico-políticas, reconfiguraciones necesarias y agenda del presente. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación.* 2(20) 87-106.

Recibido: 10 de marzo de 2025

Aprobado: 18 de abril de 2025

Publicado: 1 de julio de 2025

Facultad de Humanidades y Arte - UNR