

Artículos científico académicos



A 20 AÑOS DE LA LEY N° 26.058: APORTES E INTERROGANTES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ETP

*20 years after law n° 26.058: contributions
and questions regarding teacher training for
technical-professional education*

Guillermina Fritschi

guillerminafritschi@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6286-8724

Resumen

Este artículo se conforma a partir de los aportes de una investigación cualitativa y exploratoria que tuvo como principal propósito contribuir a la producción de conocimientos en un campo poco explorado en la modalidad técnico profesional: la formación docente. En primer lugar, exponemos los antecedentes que nos permiten identificar la vacancia en el estudio de los temas vinculados a la formación de quienes enseñan en la ETP. Luego contextualizamos lo que fue una política de formación docente inicial y en servicio, de particulares características: el Profesorado de Educación Técnico Profesional en concurrencia con los títulos de base. Nos interesa dar a conocer esta experiencia formativa que fue pionera en la historia de la formación docente en la provincia de Santa Fe (2010-2019) y que cabe visibilizar a 20 años de la sanción de la Ley n° 26.058 que promovió grandes cambios en las escuelas técnicas. Bajo el contexto posneoliberal, el Estado de derecho fortaleció la formación de quienes enseñan en esta modalidad del sistema educativo, garantizando el derecho a la educación superior. Finalmente, dejamos abiertos algunos interrogantes que se resignifican ante el actual desfinanciamiento de las políticas públicas y de corrimiento del rol del estado.

Palabras clave: Formación docente – Educación Técnico Profesional – Ley n° 26.058 - Profesorado de Educación Técnico Profesional - Políticas educativas

Abstract

This article is based on the contributions of qualitative and exploratory research whose main purpose was to contribute to the production of knowledge in a field that has been little explored in the technical-professional modality: teacher training. First, we present the background that allows us to identify the gap in the study of topics related to the training of those who teach in ETP. Then, we contextualize what was a policy of initial and in-service teacher training with particular characteristics: the Technical-Professional Education Teaching Program concurrent with basic qualifications. We are interested in presenting this training experience, which was pioneering in the history of teacher training in the province of Santa Fe (2010-2019) and which is worth highlighting 20 years after the enactment of Law No. 26,058, which promoted major changes in technical schools. In the post-neoliberal context, the rule of law strengthened the training of those who teach in this modality of the educational system, guaranteeing the right to higher education. Finally, we leave open some questions that are redefined by the current underfunding of public policies and the shifting role of the state.

Keywords: Teacher training – Professional Technical Education – Law N° 26.058 - Technical Vocational Education Teachers - Educational Policies

Introducción

al problema de la formación docente en la ETP

En Argentina, el sistema formador se caracteriza por la no consolidación en un tipo de institución que monopoliza la formación de profesorxs¹. Tanto las universidades como los institutos de profesorado comparten competencia para la emisión de títulos, siendo la heterogeneidad la nota característica (Diker y Terigi, 1997). Es decir, quienes enseñan en la educación secundaria en general, provienen de diversas trayectorias educativas. Las escuelas técnicas no son la excepción a esta particularidad. En Santa Fe, el diseño curricular de la modalidad técnico profesional está conformado por diversos campos (general, científico tecnológico, técnico específico y de las prácticas profesionalizantes) en los que se desempeñan profesorxs egresadxs en institutos de profesorado y/o universidades, frecuentemente en asignaturas del campo general así como técnicxs y profesionales que llegan al trabajo docente a partir de sus oficios y/o profesiones, sin título docente, desempeñándose en los campos restantes.

Esta característica de nuestro sistema formador, su heterogeneidad, nos llevó a indagar en una investigación cualitativa² con aportes de la perspectiva etnográfica y de género, dónde se forman quienes enseñan en la ETP y qué relaciones se producen entre las políticas de formación docente y las trayectorias educativas de quienes cursaron un profesorado específico para la modalidad: el Profesorado de Educación Técnico Profesional en concurrencia con el título de base. Si bien partimos de una definición amplia que entiende a la formación en un sentido social y complejo, nos ocupamos de reconstruir en ese trabajo qué sucedió con las políticas de formación docente orientadas a la modalidad, en tanto reconocemos que gran parte de quienes enseñan en la actualidad en las escuelas técnicas, durante los años '90 accedieron a múltiples cursos de capacitación para poder permanecer en el sistema (Pineau y Birgin, 2015) ya que hasta el momento no se había unificado una formación específica, aspecto que comienza a revertirse a partir del año 2005, con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058.

En los art. 29 y 30 de la ley se enfatiza en la

mejora continua de la calidad de la ETP bajo la implementación de programas federales de “formación continua” para que profesionales y técnicxs califiquen su ingreso y promoción en la carrera docente. Es bajo dichos propósitos que en nuestra provincia se crea el Profesorado de ETP que otorgó título docente a quienes hasta ese momento se desempeñaban en distintos niveles de la educación técnica sin título específicamente docente. ¿Por qué era necesario un Profesorado para la ETP? ¿Era pionera esta experiencia en la provincia de Santa Fe? ¿Qué relaciones entre las trayectorias y la creación de un Profesorado nos permitían establecer un panorama que diera cuenta de cómo se formaron quienes enseñan en escuelas técnicas?

Algunas respuestas a los interrogantes aquí presentados, las iremos desplegando en este artículo, en el que nos proponemos socializar la reconstrucción de los antecedentes que nos permitieron identificar una vacancia significativa no sólo en las investigaciones que dan cuenta de cómo se han formado quienes enseñan en las escuelas técnicas sino también de las políticas educativas de formación docente orientadas a la modalidad. Luego contextualizamos el surgimiento del Profesorado en el período de políticas posneoliberales, a los fines de contribuir a la visibilización de una experiencia valiosa que aportó al reconocimiento de las identidades de técnicxs y profesionales como identidades docentes. Concluimos con algunos interrogantes que nos interpelan desde el presente, entendiendo que el corrimiento del rol del estado y su desfinanciamiento perjudica fuertemente los avances logrados.

De antecedentes y vacancias

La pregunta sobre la formación docente de técnicxs y profesionales que enseñan en la ETP ha sido poco indagada a lo largo de la historia del sistema educativo argentino. La mayoría de los trabajos, ya clásicos para el campo de estudio de la educación técnica, centran su interés en la relación educación y trabajo, la organización del sistema referente a su matrícula, los aspectos legales que la rigen y su estructura curricular (Gallart 2006, 2003, 1986, 1985, 1981; Ibarrola, 2010; Gallart y Jacinto 1995; Almandoz., 2010; Briasco, 2005, 2010). Asimismo, varios consideran diferentes dimensio-

nes sobre el carácter histórico y político referido a la función económica como marca distintiva de la educación técnica (Dussel y Pineau, 1995; Pineau 1997; Puiggrós y Bernetti, 1993; Tedesco, 1986; Wiñar, 1970, Weinberg, 1967).

Además, gran parte de los trabajos se concentran particularmente en dos períodos claves: el que inaugura la gestión del gobierno peronista (1946 - 1955) de auge para la modalidad y el de decadencia a partir de la década de los '90. Lo que diferencia a estos períodos es la relevancia que asume la educación técnica para el primer gobierno peronista, donde el Estado asumió un rol principal en la conformación de múltiples instituciones encargadas de la formación técnica a diferencia del corrimiento del estado bajo el neoliberalismo, donde el mercado se presentó como el regulador y encargado de valorar y legitimar los conocimientos en tanto competencias evaluables (Sobrevila, 1995; Garcés, 2007). En ese contexto surgen producciones vinculadas al análisis de las políticas educativas para la modalidad atendiendo a los aspectos normativos, curriculares, pedagógicos y didácticos, centralizados en el enfoque formativo por competencias y las transformaciones en el trabajo docente producto de la reforma (Maturo, 2014; Jacinto, 2010, Gallart y Jacinto, 1997; Briasco y Vargas, 2001).

Nos interesa destacar el estudio de Hillert (1990) ya que fue pionero en analizar la cultura pedagógica e institucional de lo que fue el primer Instituto Nacional del Profesorado de Enseñanza Técnica, creado en 1959. Antecedente que marcará la formación de docentes para las escuelas técnicas, a cargo del Consejo Nacional de Educación Técnica³ (CONET). El argumento para la creación de ese profesorado fue tecnificar (dar técnicas docentes) al Profesorado de Enseñanza Técnica. El mismo reflejaba según documentos de la época la necesidad en el país de formar profesores para la Educación técnica que no sólo tuvieran conocimientos tecnológicos indispensables, sino también la capacidad de poder transmitirlos. Se constituye esa experiencia en un antecedente clave, situado en Buenos Aires y que se expandió de forma experimental a distintas provincias del país, pero de las que no se cuenta con demasiados registros al respecto.

Vale la pena señalar que en el presente se amplía la mirada sobre la educación técnica a partir de los estudios de género e historia de las mujeres,

en correspondencia con las líneas de acción definidas en las políticas educativas del Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Sin embargo, se centran en los sujetos de la educación secundaria y no tanto en lxs profesorxs que allí enseñan, (referente empírico de la investigación referenciada ⁴). Los aportes de gran parte de los trabajos recabados focalizan en la desigualdad en la participación de las mujeres en este tipo de instituciones fuertemente androcéntricas y patriarcales, aportando a desnaturalizar la construcción histórica de los estereotipos de género y los avances en torno a las políticas de ingreso de las mujeres a la técnica (INET 2019, 2017; Millenaar 2019; Bloj, 2017; Jacinto y Millenaar, 2015; Seoane 2012; 2014).

A partir de la reconstrucción de estos antecedentes, nos atrevemos a establecer como supuesto que hay una correspondencia entre la carencia de estudios que indaguen el tema sobre la formación docente que es proporcional a las escasas políticas orientadas a la modalidad, más allá de que en el último tiempo, los estudios de género volvieron a poner en el centro de análisis a la modalidad técnico profesional. A continuación, nos interesa describir el contexto de surgimiento en el que se produce la creación del Profesorado de ETP en concurrencia con el título de base, que deja atrás un rasgo que estuvo presente en el corazón de las políticas neoliberales: acceder a múltiples cursos de formación para poder permanecer en el sistema educativo, aspecto que será revertido a partir del período posneoliberal.

Desarrollo

Neoliberalismo y posneoliberalismo: de cursos variados a cursar un Profesorado específico para la ETP

En este apartado nos valemos de entrevistas a informantes claves de la gestión provincial de la ETP durante los años 2010 - 2019 en la provincia de Santa Fe, así como del análisis de documentos que nos posibilitaron reconstruir el contexto de surgimiento en el que se crea el Profesorado⁵, dada la vacancia en el estudio del tema. Tal como referenciamos anteriormente, son escasas las investigaciones que focalizan la mirada en quienes enseñan en este tipo de escuelas y dónde se han formado, por lo que recuperar la voz de lxs entrevistadxs nos permitió describir cuáles eran los espacios de formación frecuentes a los que accedían técnicxs y profesionales previamente a la creación de este profesorado específico.

Bajo el neoliberalismo, los organismos internacionales impulsaron una agenda de reformas educativas vinculadas con políticas de préstamos abundantes y a condicionamiento de tipo general de las políticas económicas⁶. En todo el sistema educativo se produjeron rasgos sustantivos marcados por el acceso de nuevos sectores, la masificación de la escuela media, nuevas pautas culturales y la expansión del nivel superior, tanto universitario como terciario. En el ámbito de la educación técnica, al igual que en otros niveles y modalidades, se enfatizó el discurso de la profesionalización y la capacitación, a partir de las agendas impuestas por los organismos internacionales anticipándose en algunos congresos de la época el rasgo que exige una formación continua con una impronta tecnocrática que se había experimentado durante el primer momento del desarrollismo (Actas Congreso Mar del Plata, 1994).

Con una agenda ligada a la formación disciplinar y a la gestión específica asociada a la racionalización de los recursos, esta oferta dio lugar al consumo de cursos por parte de los docentes, implicando el despliegue de un gran mercado vinculado con la formación. Se tornó una necesidad la capacitación para poder preservar los puestos de trabajo en el marco de modificaciones laborales que exigían cursos para permanecer en el sistema y

no quedar afuera (Pineau y Birgin, 2015). Diversos estudios muestran que los años de la reforma educativa de los '90 deterioraron las condiciones de trabajo docente tanto en términos materiales como simbólicos (Maturó, 2019; Feldfeber y Gluz, 2011; Puiggrós, 1996).

De la mano del ajuste y precarización del trabajo estable asalariado en su conjunto, se produjo un cambio profundo en los modos de regulación del trabajo de enseñar (Birgin, 2015). El estímulo y el control a docentes a través de las iniciativas de los organismos internacionales, reordenó los criterios para la carrera laboral de quienes se desempeñaban como profesorxs, junto a nuevos mecanismos de acreditación. Estas propuestas no pasaron sin dejar huellas significativas en los sujetos y las instituciones. Los gremios tuvieron una fuerte disputa por salvaguardar las condiciones laborales, así como la vida institucional de la técnica (Gallart, 2006).

Tanto informantes clave como cursantes del profesorado aludieron a la relevancia del CONET como institución formadora en esos años que, reconvertida a INET en 1995, se hizo cargo de la formación de docentes que se desempeñaban en las escuelas técnicas. Sin embargo, las propuestas formativas no se inscribían en ningún programa que centralizara la formación, aspecto que tomará otra resonancia a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058/2005.

(...) Con la Ley Federal hubo emergencias de profesorados. Había muchas capacitaciones. Uno recuerda haberlas hecho. Las que hacían los gremios, por ejemplo. Pero el tema es el marco de esas capacitaciones que hacía uno que tenía título técnico de base y otro que no. Por ejemplo, ellos hacían el Profesorado de Tecnología. Uno podía ser electromecánico y habilitado para dar Tecnología, pero a eso también lo podía hacer alguien que tenía el bachillerato. Entonces ahí entraba un campo con deficiencias, donde después muchos podían trabajar en ese mismo campo (Entrevista 1- Director Provincial de ETP, Santa Fe, 2010 - 2014).

Las entrevistas a informantes clave de la gestión de la ETP en el período en que se desarrolló el Profesorado nos permitió reconstruir que en la

provincia de Santa Fe lxs técnicxs y profesionales accedían a múltiples cursos de capacitación, siendo más significativos en las trayectorias de quienes hoy enseñan, los que ofrecían los institutos superiores de profesorado. Es decir que quienes enseñaban hasta ese entonces tenían títulos docentes, en algunos casos, pero no vinculados directamente a los campos formativos de la ETP. En algunos casos habían cursado una capacitación pedagógica en algún instituto que acreditaba un trayecto pedagógico o realizaban el Profesorado de Educación Tecnológica. Sin embargo, esos cursos no contemplaban una formación orientada a la especificidad propia de la Educación Técnica. Por ejemplo, varios cursantes en la ciudad de Rosario accedieron a las propuestas del Instituto N°14 o el IES N°28, que ofrecían una formación denominada 4/4: cuatro cuatrimestres, con cuatro campos de la formación: pedagogía, psicología, didáctica, talleres de práctica, que al día de hoy sigue vigente ⁷ pero que no otorga título docente.

Una de las consecuencias del neoliberalismo en las reformas educativas tiene que ver con la alteración de un rasgo que estaba en el corazón del sistema educativo argentino asociado a su uniformidad. Si bien la formación de docentes para la escuela secundaria no tuvo una configuración homogénea, lxs profesorxs estaban (y se reconocían) habilitados para trabajar en cualquier institución, más allá de dónde se habían formado (Birgin, 2000). En un terreno donde la reforma educativa recrea nuevas y viejas disputas y representaciones en torno a quiénes estarían autorizados y desautorizados para enseñar en la modalidad, según los títulos y capacitaciones a las que se accedían, el posneoliberalismo, desplegó políticas que cuestionarían esos postulados, produciendo nuevas articulaciones.

En el período de políticas posneoliberales (Sader, 2009) se presentan transformaciones que se impulsan después de la crisis del 2001 priorizando la formación inicial de docentes como parte de una política federal de capacitación destinada a técnicxs y profesionales que se encontraban cubriendo diversos trayectos formativos en las instituciones de la ETP sin poseer título docente que acredite su función. Específicamente las personas destinatarias de esta propuesta representaban el 40% (IIPE, 2006) de una población de aproximadamente

17.000 profesionales y técnicxs que ejercían la enseñanza en los campos de la formación científico-tecnológica, técnica específica y prácticas profesionalizantes. Cabe señalar que, si bien existieron experiencias formativas como las del Instituto Nacional Superior de Profesorado Técnico a cargo del CONET, bajo su reconversión hacia mitad de la década del '90, no se presentaron posteriormente antecedentes en nuestro país que den cuenta de una intención política de impulsar la formación docente inicial y de carácter federal en esta modalidad, lo cual marca una vacancia no sólo en las investigaciones que dan cuenta sobre cómo se forman quienes enseñan en la ETP, sino también de las políticas educativas que no se han orientado a abordar esta problemática.

Estas particularidades que hacen a la historia de la formación de docentes para la modalidad técnica nos llevan a pensar en cómo se fue conformando a lo largo del tiempo la formación de profesorxs para la educación secundaria en nuestro país. Algunos rasgos que definen al sistema formador es precisamente la no consolidación en un tipo de institución que monopolice la formación de profesorxs. Es decir, desde los orígenes, la formación para la educación secundaria fue desarrollada a través de diversos canales: cursos anejos a las escuelas normales, seminarios pedagógicos, institutos de profesorado. En este sentido, profundizar la mirada sobre las experiencias aisladas de formación o retomar la pregunta sobre las políticas educativas de formación docente para la modalidad sigue siendo un área de vacancia aún en un contexto en el que se han profundizado y desencadenado otros escenarios que vuelven a dialogar más con el período neoliberal que con los avances del período posneoliberal. La creación del Profesorado de ETP al ser ofrecido como formación docente inicial, en servicio y a término, igualaría en condiciones laborales y permitiría el ascenso en la carrera docente, otorgando reconocimiento en el hacer cotidiano, el vinculado no sólo a los saberes del oficio sino también al oficio de la transmisión.

La ley de la educación técnico profesional n° 26.058 y el fortalecimiento de la formación docente.

A partir del 2003, lxs docentes se encuentran

ante los efectos de la fragmentación educativa y comienzan a demandarse otras reglas a la formación, dada la expansión de la educación media y su obligatoriedad (Pineau y Birgin, 2015). Se comienzan a revisar los marcos legales que posibilitaron el ordenamiento y la toma de decisiones para la redefinición de las políticas de formación orientadas a la ETP. En palabras de una de las entrevistadas que ofició de informante clave en la investigación aludida, las resistencias que se ofrecieron a las reformas de la Ley Federal de Educación dieron lugar a la posibilidad de recuperar por medio de acuerdos, consensos y políticas orientadas a la modalidad técnica, la identidad que había perdido la ETP durante los años '90: "Un grupo de resistentes plantearon la necesidad de formular una ley que pudiera levantar a la escuela técnica. No bastaba con formular una resolución. La única forma de levantar eso era generando una ley que implicaba generar un presupuesto" (Entrevista 2- Coordinadora general del Profesorado de ETP- Santa Fe).

En este nuevo período había que levantar no sólo al país, sino también a la educación técnica. Las sanciones de la Ley de Financiamiento Educativo n° 26.075 y la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058 serían los mecanismos de regulación para hacerlo, así como la derogación de la Ley Federal de Educación, decisión clave para iniciar un nuevo período en las políticas educativas. Luego de la crisis del año 2001, el resurgimiento de las industrias y talleres demandó de nuevos trabajadores, para lo cual la educación técnica pasaba a ser un eslabón principal para su formación. El nuevo marco legal propiciaría el desarrollo de programas de renovación de la educación técnica, tanto en equipamiento, así como en los mecanismos de certificación nacional de los títulos que se emitían. Además, bajo la derogación de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional n° 26.206 propuso transformar la estructura y ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria.

La legislación constituyó el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas destinadas a paliar algunas de las consecuencias más nefastas de la implementación de la Ley Federal de Educación (Feldfeber y Gruz, 2011; Gallart, 2006) y, al mismo tiempo, organizar el servicio educativo de la formación técnica en todos

sus niveles, (secundario y superior) y modalidades (formal y no formal) así como la formación profesional, convirtiéndose en un instrumento privilegiado que permitió regular el derecho a la educación (Maturó, 2018). Se inaugura un momento de la historia de la educación donde las escuelas técnicas tienen por primera vez su marco legal de aplicación en todo el territorio nacional, respetando los criterios federales y las diferencias jurisdiccionales; generando mecanismos, instrumentos y procedimientos para el ordenamiento y regulación de una modalidad que a partir de la reforma de los años '90 había desjerarquizado a todo el arco de instituciones que la componen (Maturó, 2014).

El rasgo novedoso de esta ley radica en el modo en que define las finalidades formativas del nivel secundario, superior y de la formación profesional, de modo integral, vinculadas con el crecimiento personal, laboral y social, la formación ciudadana, humanística y científico tecnológica (Finnegan y Pagano, 2007). El principal propósito de la formación profesional que presenta la Ley n° 26.058 consiste en:

preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo (Art. 8).

Esta ley que crea el fondo de financiamiento educativo tuvo como finalidad reconstruir la identidad de la ETP. Había que partir por lo fáctico. El técnico se construye a partir del trabajo en el taller. Eso nos lleva a la génesis de la educación técnica. Nuestro país necesitó de una Educación Técnica porque era la vía para formar en aquel momento a los operarios que se desarrollaron para trabajar en la industria, ferrocarriles. Lo primero que se piensa fue sacarla de ese formato que era dependiente del CONET y respondía a los momentos industriales del país. Los técnicos se formaban por reproducción. Cuanto más supieran repli-

car, copiar modelos, mejores técnicos serían. El momento histórico del país es otro, entonces la idea de esta ley piensa en formar familias profesionales de carreras, que los técnicos se puedan agrupar desde allí. Ya no es un operario calificado, sino que genera un sujeto libre pensador con un gran itinerario de formación ... A partir de eso, se va armando esta ley y en ese fondo de financiamiento educativo donde lo primero que se piensa es la reconstrucción y el levantamiento de los talleres. Esta formación de este profesional es imposible pensarla sino es en el aprendizaje inmersivo en el ámbito que es y donde luego él desarrolla su práctica profesional. Por lo tanto, era fundamental pensar en quiénes formarían a esos técnicos. (Entrevista 2 - Coordinadora general del Profesorado de ETP – SantaFe).

Bajo el Estado posneoliberal, con el retorno a la concepción de educación como derecho y la obligatoriedad de la escuela secundaria, sancionada por la Ley de Educación Nacional, en el 2006, se consolida el nivel secundario y se amplía fuertemente la demanda de profesorxs. Además, las transformaciones en los modelos socio productivos y las readaptaciones socio culturales obligaron a una revisión continua de las trayectorias formativas de quienes enseñan en la ETP. Tal como alude la entrevistada, era fundamental pensar en quiénes forman a quienes eligen estudiar en las escuelas técnicas ya que no se podía mantener la estructura formativa que correspondía a otro momento del país.

En ese contexto se crea un Programa de Formación de Docentes, orientado a formar en la especificidad de la modalidad técnica, que da apertura al Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional en concurrencia con el título de base. De este modo, se generaría una política de restauración histórica destinada a quienes forman a lxs futurxs técnicos profesionales en la educación secundaria ya que no se habían ofrecido, desde las propuestas del CONET, instancias de formación docente inicial y en servicio que habiliten títulos docentes. En este sentido, es posible plantear que en ese escenario se generan nuevas condiciones de producción de las posiciones de profesorxs para la modalidad técnico profesional en tanto se emi-

te título específicamente docente habilitando al reconocimiento de técnicxs y profesionales como profesorxs de ETP, posibilitando además variaciones en sus trayectorias educativas.

Un profesorado para la ETP

El *Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional en concurrencia con el título de base*, conforma un antecedente relevante para pensar las políticas de formación docente inicial y con carácter federal. Se desarrolla a lo largo de todo el país, independientemente de las ofertas educativas predominantes en todo el territorio nacional dependientes de universidades públicas y privadas, así como de institutos de formación docente. Se trata de una acción programática coordinada por el INET y financiada por el Fondo de Financiamiento de la Educación Técnica, creado por la Ley n° 26.058 y ejecutada por la jurisdicción.

El Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, bajo la Res. ME 783/10, adhiere e implementa este profesorado, asumiendo el compromiso de garantizar que se trata de una formación inicial en servicio (lo que implica que cursantes gozan del régimen de licencias en cargos u horas cátedra para asistir a las instancias presenciales de cursado). El Profesorado tuvo por finalidad la formación pedagógica general, la actualización científico tecnológica y la formación específica para la práctica profesional de docentes en ejercicio en instituciones de la modalidad técnico profesional. Sus cursantes debían contar con título de base de nivel secundario, superior no universitario o de grado universitario afín a las especialidades de la ETP pero que carecieran de título docente. Una de las intenciones que moviliza su creación, en palabras de una referente jurisdiccional, era la de reconocer como docentes a quienes allí enseñan:

Para acompañar y poner de pie a la escuela técnica fue necesario pensar en un nuevo docente de la ETP. Pensar en un nuevo jefe de taller, por ejemplo, pero dándole una formación específica que lo reconozca como docente de esa escuela técnica. Se comienzan a trabajar los lineamientos del profesorado en borradores que advirtieron los integrantes de ese momento en las mesas federales de las cuales participábamos. A partir del 2010 cuando yo ingreso, ya que las resoluciones son de 2008. Era tan im-

portante generar la formación docente inicial que excedía la creación de resoluciones. (Entrevista 2 – Coordinadora Provincial del Profesorado de ETP).

Las resoluciones que institucionalizaron la creación del Programa de Formación de Docentes en la que se enmarca este profesorado son a nivel nacional la Res. CFE 63/08 y la Res. CFE 64/08, ambas acordadas entre el INET y el INFOD⁹. En la Res. 64/08 se establecen los lineamientos curriculares, acordes a los objetivos de la política nacional que se presentan en la Ley n° 26.206 de “desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo” (Art.73). Es menester destacar también que en la Res. 850-12 INET, se establecen los criterios operativos, orientaciones y procedimientos que orientan la definición de las nuevas estrategias para la mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la educación técnico profesional. Entre ellos, se encuentra como campo programático, llevar a cabo la formación de formadores tanto inicial como continua.

Para implementar el Profesorado de ETP en todo el territorio nacional, se encomendó al Ministerio de Educación de la Nación y al Consejo Federal de Educación, acordar las políticas y los planes de formación docente inicial, tal como se menciona en el art. 74 de la ley. Por otra parte, y en congruencia al lineamiento general, la Ley n° 26.058, plantea entre sus objetivos:

la necesidad de alcanzar mayores niveles de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la Educación Técnico Profesional a través del fortalecimiento y mejora continua de las instituciones, en el marco de políticas nacionales y estrategias de carácter federal que integren las particularidades y diversidades jurisdiccionales. (Art. 6).

Conforme al Art. 45 de la Ley 26.058, se establecieron nueve líneas de acción de alcance nacional y ejecución jurisdiccional e institucional para el logro de los propósitos de los planes de mejora a ser financiados con los recursos del Fondo de Inversión. La primera de ellas se destinó a la forma-

ción inicial y continua de docentes de la ETP. En el marco del artículo leemos que

(...) sin perjuicio de las acciones de formación continua que han realizado las jurisdicciones hasta la fecha, es conveniente crear, como aporte al Programa de Mejora Continua de las Instituciones de ETP, un Programa Nacional específico de formación docente inicial para la ETP (Art.45).

La mejora de la calidad de la educación técnica, en la letra de la ley, incluye necesariamente “brindar oportunidades para que los docentes y directivos de las instituciones de esa modalidad puedan acceder a su formación docente, de forma tal de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la gestión de las instituciones de ETP” (Ley de Educación Técnica Profesional n° 26.058, Art. 45).

En el marco de los informes consultados que elaboró el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, identificamos lo que aportaría a técnicos y profesionales esta instancia de formación. Por un lado, el Profesorado contribuiría a la profesionalización docente de ETP, porque al egresar obtienen el título docente específico de Profesor de Escuela Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional, en concurrencia con el título de base el cual les permite acceder según los propósitos que establece la provincia:

a una mejor comprensión del hecho educativo en las instituciones de ETP, especialmente por tratarse del momento de implementación de los nuevos diseños curriculares en las tecnicaturas de nivel medio; ampliar las posibilidades de intervención pedagógica, puntualmente al trabajar sobre las categorías de Proyecto Integrador (propio de la Provincia de Santa Fe) y de Prácticas Profesionalizantes; mejorar las condiciones para la carrera docente (les genera competencia docente en los espacios de la formación: científico tecnológica, técnica específica y prácticas profesionalizantes, de las tecnicaturas de nivel medio y del perfil profesional al que pertenece su título de base); acceder legítimamente a la carrera docente, facilitándole la participación en los

concursos de titularización (que se celebran cada 2 años, según acuerdos en las reuniones paritarias respectivas) (Informe ME, Santa Fe, Dirección Provincial de Educación Técnica, Producción y Trabajo, p.1).

De este modo, la provincia de Santa Fe plantea como formación docente inicial y en servicio la creación del Profesorado de ETP en el marco de una serie de propuestas programáticas desplegadas por el INET y el CFE, orientados a la mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la Educación Técnico Profesional en un momento en el que se redefinen entre otros aspectos, los diseños curriculares de la educación secundaria técnico profesional.

Múltiples interrogantes desde el presente

A lo largo del artículo situamos el contexto de surgimiento de lo que fue una política de formación docente para la ETP, novedosa por sus características. Iniciamos el recorrido aludiendo a la diversidad de trayectorias educativas de quienes enseñan en la educación técnica, dando cuenta de los rasgos que definen al sistema formador en nuestro país, caracterizado por la no consolidación en un tipo de institución que monopoliza la formación de profesoras. Si bien no fue nuestra intención profundizar aquí en las historias singulares de cursantes del Profesorado, aspecto que puede consultarse en la tesis referenciada, nos pareció oportuno destacar algunos rasgos históricos en los que se inscriben las políticas y visibilizar la experiencia, en tanto sigue siendo un área vacante sostener la continuidad de las propuestas formativas en la modalidad así como el contar con datos actualizados sobre las políticas de formación docente que se llevan a cabo. Este Profesorado, en el presente, ya no se ofrece como parte de la oferta formativa pública y genera nuevas desigualdades entre quienes tuvieron la posibilidad de cursar y las que no.

Además, en este contexto de redefinición del rol del estado, el gobierno actual de Javier Milei desfinancia la educación pública en general y “la educación técnica no quiere volver a los 90”, tal como titula un artículo⁹ publicado al finalizar la escritura de este texto. Desde las distintas direcciones de ETP refieren el desconocimiento del actual gobierno del art. 52 de la Ley n° 26.058. Mientras que en 2005

se daba quiebre a la Ley Federal de Educación, que le había quitado la obligatoriedad a la ETP y arrebatado la posibilidad de contar con recursos para su desarrollo, hoy nos enfrentamos a una desinversión que atenta con lo trazado y construido.

Ante este panorama, la formación de docentes habilita múltiples interrogantes ¿cuál es el estado de situación actual de las políticas de formación docente inicial y en servicio para la modalidad técnico profesional tanto a nivel nacional como jurisdiccional en un contexto de desfinanciamiento y de descrédito del rol del estado? ¿A qué tipo de formación pueden acceder en la actualidad quienes enseñan en esta modalidad del sistema educativo y que no han podido formarse en el período que se llevó a cabo la propuesta de formación¹⁰? ¿Qué ambigüedades se generan en el sistema al establecer la apertura de un Profesorado que no se sostiene en el tiempo? Si bien el Profesorado de ETP a nivel jurisdiccional tuvo un alto alcance, generando una promoción de más de mil egresados que recibieron oficialmente un título de grado superior ¿qué sucede con quienes no pudieron cursar y con quienes llegaron a la docencia en los últimos años?

A 20 años de la sanción de la Ley n° 26.058, en el período de políticas posneoliberales se jerarquizó y redireccionó la carrera docente, en tanto se brindaron oportunidades para que quienes enseñan y gestionan la ETP, puedan acceder a una formación inicial y en servicio a los fines de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las readecuaciones que el siglo XXI requiere en las lógicas de la gestión de las instituciones técnicas. En lo que refiere a las políticas de formación docente, la creación del Profesorado de ETP permitió a las cursantes nombrarse ya no sólo desde el oficio de base, como técnicas o profesionales, sino a partir del oficio de la transmisión: docentes. Ser cursantes del profesorado otorgó reconocimiento docente, acreditando título para el trabajo que realizan cotidianamente y produjo variaciones en las trayectorias. Estas transformaciones se producen a partir de las políticas que se llevaron a cabo en un momento de redefinición de la educación secundaria y específicamente de la modalidad técnico profesional.

La sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional fue un instrumento clave para promover transformaciones, entre las que incluimos la importancia de formar a quienes enseñan en

escuelas técnicas, generando una restauración histórica en la emisión de un título específico para quienes se desempeñan en ese ámbito. Además, dicha política garantizó el acceso y el derecho a la educación superior. Para muchxs cursantes, esta experiencia significó acceder por primera vez a un título de educación superior y además poder “ahora sí” nombrarse como profesorxs, posibilitando variaciones en sus trayectorias educativas. Por ejemplo, muchxs se dedicaron a formar a sus propios compañerxs como profesorxs en el Profesorado, se animaron a producir conocimiento, a investigar, a gestionar tanto a nivel micro y meso las instituciones de ETP, titularizar sus espacios de trabajo, entre otros cambios.

En este trabajo quisimos visibilizar las experiencias de formación en la ETP, ya que una de las mayores contribuciones del Profesorado también radicó en vislumbrar la necesidad de formarse no sólo en los temas pedagógicos sino en los saberes emergentes, en los saberes del campo científico tecnológico, técnico específico y de las prácticas profesionalizantes. Entre las demandas recabadas en la investigación vuelve a resonar la importancia de formarse en ESI y perspectiva de género, pero también agregamos en base a los saberes emergentes contemporáneos, que se requiere de ofrecer una propuesta integral de formación docente en el que se presente una mirada sobre la educación ambiental integral, la memoria y los derechos humanos, la inteligencia artificial, las nuevas ciudadanía digitales, sólo por nombrar algunos temas que ameritan formación. Resta entonces seguir considerando de qué modo puede instituirse un Profesorado de ETP dentro de las elecciones posibles que lxs futurxs egresadxs de escuelas técnicas y profesionales puedan realizar si quieren dedicarse al oficio de la enseñanza.

Notas

¹ Optamos por el uso de la x para dar cuenta que el uso del lenguaje es político. Elegimos a la X por las siguientes razones: permite a quien lee asignarle valor, al igual que en el lenguaje matemático. Además, por una economía del lenguaje nos permite incluir allí a las diversas identidades. En algunos casos respetamos el uso del masculino neutro cuando extraemos ideas de resoluciones o normativas.

² Dicho trabajo corresponde a la tesis de maestría titulada “Relaciones entre trayectorias educativas y construcción de identidades docentes. Análisis de una política de formación: el Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional (Santa Fe 2010 - 2019). Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4036>

³ Bajo su jurisdicción estaban a cargo todas las escuelas que hasta ese entonces dependían de la Dirección General de Enseñanza Técnica o de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.

⁴ En la tesis se profundiza la reconstrucción de antecedentes vinculados a la perspectiva de género pero que en este caso recuperamos, en tanto nos permite establecer el supuesto que venimos sosteniendo sobre la relación entre las escasas producciones teóricas que centran la mirada en los sujetos que enseñan en correspondencia con las políticas orientadas a la modalidad.

⁵ A los fines de abreviar se lo denominará de este modo. El nombre completo es Profesorado de Educación Técnico Profesional en concurrencia con el título de base.

⁶ El marco fue la estrategia de desarrollo que diseñó el consenso de Washington, perjudicando tanto a la educación técnica como a la industria nacional. La apertura indiscriminada de la importación y una desprotección del mercado productivo nacional, provocó que la industria se convirtiera en una oficina importadora y comercializadora. Esto desembocó en un alto índice de desempleo, con mayor ponderación de esta pérdida de empleo del sector productivo (Camblong, 2017).

⁷ Los cursos de capacitación que ofrecen las instituciones del Nivel Superior no acreditan título docente. Sólo otorgan un puntaje que sirve como antecedente de formación, pero no habilita para escalafonar con competencia docente según lo establece el decreto 3029 que regula la carrera docente en la provincia de Santa Fe.

⁸ Para ampliar el análisis de dicha institución consultar la tesis de Flora Hillert (1990) “El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación docente para la enseñanza media. Tesis de maestría. FLACSO. Buenos Aires.

⁹ (Instituto Nacional de Formación Docente) creado en el 2007 como organismo que tiene la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua, en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en Argentina. (Fuente: <https://red.infed.edu.ar/institucional>).

¹⁰ <https://www.pagina12.com.ar/809353-la-educacion-tecnica-no-quiere-volver-a-los-noventa>

¹¹ En el presente vuelven a tener injerencia los sectores privados quienes han encontrado una vez más la oportunidad para volver a ofrecer cursos de similares características, pero no orientados específicamente a la educación técnico profesional.

Referencias

- Almandoz, M. R., Caldas Pereira, L. A.L., Fernández Enguita, M., Ferraro, R., Gándara, G., Gómez, V. M. y Valdés Cifuentes, T. (2010). Educación y trabajo: articulaciones y políticas. IIPE – Unesco.
- Birgin, A. (2015). Formación de maestros (as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *Nodos y Nudos*, 4(39), 29-37. <https://doi.org/10.17227/01224328.4354>
- Bloj, C. (2017). Trayectorias de mujeres. Educación técnico profesional y trabajo en la Argentina. CEPAL – Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/41230>
- Briascó, I. (2005). Formación Profesional y Capacitación para la Integración y Competitividad. OEI-Buenos Aires.
- Briascó, I. (2010). Reconocer las trayectorias no formales, ¿qué puede hacer la escuela? En Misirlis, G. (coord.). *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. UNSAM.
- Briascó, I. y Vargas, F. (2001). La implementación de sistemas por competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional. Experiencias y estrategias para la acción. OEICINTERFOR. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/educa_trabajo_oei_briascovargas.pdf
- Camblong, J. (2017). El desajuste entre la educación secundaria técnica y la Industria Naval provocado por el neoliberalismo durante la década de los '90 en Argentina. La consecuencia en el mercado laboral de los egresados de las escuelas técnicas. Caso de estudio: Escuela Técnica Naval de San Fernando. [[Tesis de maestría. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires]
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955*. Galerna
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação y Sociedade*, 32(115), 339-356.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). *Las políticas educativas después de los '90*, 43.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). El derecho a la educación en Argentina. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Gallart, M.A. (1981). Educación técnica y estructura social en América Latina. UNESCO-CEPAL-PNUD.
- Gallart, M. A. (1985). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. Cuaderno CENEP Nro. 198.
- Gallart, M. A. (1986). Educación empleo y trabajo en la industria de la construcción de Buenos Aires. Un estudio de la capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) UNESCO.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. En *Cuestiones actuales de la formación*. Cinterfor/OIT, 84-85.
- Gallart, M. A. (2003). La formación para el trabajo en la Argentina: situación actual y perspectivas para el futuro. Santiago de Chile, CEPAL/GTZ.
- Gallart, M. A. (2003). La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*, 33-149.
- Gallart, M. A. (2006). La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar? OIT/Cinterfor.
- Garcés, L. (2007). La formación para el trabajo en el sistema educativo. Una mirada histórica. En L. Garcés (Comp.), *¿De la escuela al trabajo?* Ediciones del Signo.
- Hillert, F. (1990). El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación docente para la enseñanza media. [Tesis de maestría. FLACSO, Buenos Aires].
- Ibarrola, M. D. (2010). Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional. Un debate necesario” en *La educación digital magazine 144*, Educational Portal of the Americas - Department of Human Development, Education and Culture. OEA-OAS
- IIPE. (2006). Relevamiento de la oferta y demanda y diseño preliminar del Plan de Formación Docente Inicial para la educación técnico profesional. UNESCO.

A 20 años de la ley 26.058: aportes e interrogantes sobre la formación docente para la etp

- INET (2017). Las mujeres en la secundaria técnica: diagnóstico de una desigualdad persistente (en línea). <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Las-mujeres-en-la-ETP.pdf> Consultado el 29 de enero de 2020.
- INET (2019). Mujeres en la ETP: Desigualdades y oportunidades (en línea). <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Mujeres-en-la-ETP-Desigualdades-y-oportunidades.pdf> Consultado el 29 de enero de 2020.
- Maturo, Y. D. (2014). La educación técnica en Argentina: de la “reforma educativa”-década de los 1990- a la ley de educación técnico profesional. *Revista Exitus*, 4(1), 95-109.
- Maturo, Y. D. (2018). Del discurso a la práctica: La trayectoria de la política educativa para la educación técnico profesional en Argentina y Brasil (2004-2015). [Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Córdoba]. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11578>
- Maturo, Y. D. (2018). El derecho a la Educación Técnico Profesional: efectos de la dinámica exclusión incluyente en una escuela técnica de Córdoba. *Revista Educación, Formación e Investigación*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/91639>
- Maturo, Y. D. (2019). El sistema de Educación Técnico Profesional en Argentina: Historia y actualidad. *Revista: Café com sociología*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/126574>
- Millenaar, V. (2019). La ETP desde una perspectiva de género: desigualdades persistentes, renovados desafíos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/124478>
- Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares: el lugar de los dispositivos de inserción. En L. Mayer, D. Llanos y R. Unda Lara (Comps.), *Socialización escolar: experiencias, procesos y trayectos*. Abya Ayala - Universidad Politécnica Salesiana - CINDE – CLACSO. <https://www.unsam.edu.ar/observatorio-jovenes/articulos/articulo4.pdf>
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Editorial Homo Sapiens.
- Jacinto, C. et al. (2010). La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Teseo.
- Pineau, P. (1997). La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Galerna.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva sociedad*, 146, 90-101.
- Puiggrós, A. y Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna.
- Sader, E. (2009). *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda latinoamericana*. CLACSO-Siglo XXI.
- Sobrevila, M. A (1995). La educación técnica en Argentina. Academia Nacional de Educación. <http://www.educ.ar/>
- Seoane, V. (2014). Género, cuerpo y sexualidades. Experiencias de mujeres en Escuelas Técnicas de la ciudad de La Plata. [Tesis de maestría, FLACSO].
- Seoane, V. I. (2012). Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil. En VII Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2012 La Plata, Argentina. *Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina*. Ediciones del Solar.
- Weinberg, G. (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*. Editorial ITDT.
- Wiñar, D. (1970). *Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional*, ITDT, Buenos Aires.

Documentos normativos

Actas Congreso Mar del Plata, 1994.

Decreto 3029/2012 Reglamentación de la carrera docente de la provincia de Santa Fe.

Ley n° 26.058/2005 de Educación Técnico Profesional.

Ley n° 26.075/2006 de Financiamiento Educativo.

Ley n° 26.206/2006 de Educación Nacional.

Res. CFE 46/08. Objetivos y acciones 2008 de formación docente.

Res. CFE 63/08. Plan de estudios del Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con el título de base.

Res. CFE 64/08. Programa Nacional de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico Profesional.

Res. ME 783/10. Adhesión de la Jurisdicción de Santa Fe al Profesorado de ETP.

ISSN: 2362-3349

Fritschi, G. (2025). *A 20 años de la ley n° 26.058: aportes e interrogantes sobre la formación docente para la ETP. 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) 10-23*

Recibido: 11 de marzo de 2025
Aprobado: 21 de marzo de 2025
Publicado: 1 de julio de 2025

Facultad de Humanidades y Arte - UNR