

La unidad técnico pedagógica: ¿una propuesta pedagógica superadora para la escuela técnica en Córdoba o sólo una cuestión de flexibilización normativa?

The Technical-Pedagogical Unit: an Overcoming Pedagogical Proposal for the Technical School in Córdoba or just a Question of Regulatory Flexibility?

YANINA D. MATURO*

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:

El estudio sobre las reformas al régimen académico de la escuela secundaria ha crecido en las últimas décadas como producto de la importancia que éstas cobraron en el diseño de políticas públicas orientadas a garantizar la obligatoriedad del nivel. En este artículo se presentan los resultados de una investigación que analizó la puesta en acto del Nuevo Régimen Académico (NRA) en escuelas técnicas de gestión estatal de la provincia de Córdoba. El foco está puesto en dar cuenta de las particularidades que adoptó este proceso en dos casos: una escuela técnica industrial y una escuela técnica agropecuaria; problematizando sobre sus efectos en las definiciones sobre la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) como propuesta original de organización institucional y pedagógica para el Ciclo Básico de la modalidad. Como hipótesis de trabajo se sostuvo que los cambios propuestos en el marco de dicho instrumento normativo se orientaron más a la flexibilización del régimen de cursado que a introducir transformaciones sustanciales en la labor pedagógica de los saberes técnicos y tecnológicos. No obstante, ello resultó de relevancia para afrontar los desafíos de la escolarización en pandemia.

Palabras clave: Política educativa - Nuevo régimen académico - Unidad técnico pedagógica - Escuela técnica - Educación técnico profesional

Abstract:

The study on the reforms to the academic regime of the secondary school has grown in the last decades as a product of the importance that they gained in the design of public policies aimed at guaranteeing the compulsory nature of the level. This article presents the results of an investigation that analyzed the implementation of the New Academic Regime (NRA) in state-run technical schools in the province of Córdoba. The focus is on giving an account of the particularities that this process adopted in two case studies: an industrial technical school and an agricultural technical school; problematizing about its effects on the definitions of the Technical Pedagogical Unit (UTP) as an original proposal of institutional and pedagogical organization for the Basic Cycle of the modality. As a working hypothesis, it is argued that the changes proposed within the framework of said regulatory instrument are more oriented towards making the course regime more flexible than introducing substantial transformations in the pedagogical work on technical and technological knowledge. However, this was relevant to face the challenges of schooling in a pandemic.

Keywords: *Educational Policy - New Academic Regime - Technical Pedagogical Unit - Technical School - Vocational Technical Education*

Cita recomendada: Maturo, Y.(2023), "La unidad técnico pedagógica: ¿una propuesta pedagógica superadora para la escuela técnica en Córdoba o sólo una cuestión de flexibilización normativa?", en *Propuesta Educativa*, 32 (59), pp. 40 - 56.

Presentación

En los últimos años se pudo evidenciar una intención política por superar las problemáticas que se derivaron de la masificación de la escuela secundaria como corolario de la ampliación de su obligatoriedad (Bocchio y Miranda, 2018; Ruiz, 2016), la cual fue acompañada por una preocupación teórica cristalizada en un importante cúmulo de investigaciones sobre el nivel (Acosta, 2012; Binstock y Cerrutti, 2005; Terigi, Toscano y Briscioli, 2012; Ziegler, 2011, entre otros). Dichas indagaciones ponen en evidencia las dificultades para incluir a todos los alumnos en edad escolar en la escuela secundaria, en donde el estudio sobre las reformas al régimen académico cobra importancia como cuestionamiento a la gramática de una escuela secundaria tradicional, que fue creada para seleccionar (Arroyo y Litichever, 2019) pero que actualmente es un derecho que el Estado debe garantizar en el marco de los desafíos que impone la obligatoriedad del nivel desde la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206/2006.

La provincia de Córdoba no ha sido ajena a la necesidad de buscar respuestas a las problemáticas históricas de la escuela secundaria. Siendo la segunda jurisdicción luego de provincia de Buenos Aires con más matrícula en dicho nivel, se han ensayado diferentes estrategias de revisión de su formato. Durante la primera década del siglo XXI, el Ministerio de Educación comienza a impulsar la reforma del régimen académico de la escuela secundaria, materializada en el texto de la Resolución N° 188 de marzo de 2018 bajo la denominación de "Programa de Nuevo Régimen Académico (NRA) para la Escuela Secundaria".

Trabajos recientes sobre los efectos del NRA en Córdoba han advertido que, si bien las iniciativas plantean modificaciones en el modelo organizacional y en el régimen académico de la escuela secundaria tradicional logrando un impacto favorable en la población destinataria, actúan en pequeña escala en relación al problema que pretenden atender (Bocchio, 2020; Bocchio y Villagran, 2019; Bocchio y Grimberg, 2020). Asimismo, en otros trabajos sobre los efectos del NRA en escuelas técnicas se señala que los resultados esperados se encuentran condicionados por las posibilidades concretas que tienen los profesores de llevar a cabo la transformación, tanto en relación a sus condiciones materiales de enseñanza, como respecto de los saberes específicos necesarios para el cambio (Danieli y Schargorodsky, 2022; Martino, 2020).

Este artículo recupera resultados de investigaciones¹ que analizan la puesta en acto (Ball *et al.*, 2012) de políticas educativas para el nivel de la educación secundaria en la provincia de Córdoba. En esta oportunidad, el foco está puesto en las particularidades que adquirió la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) que propone el NRA para escuelas secundarias de Educación Técnico Profesional (ETP), a través del estudio en una escuela técnica industrial y en una escuela técnica agropecuaria. Se problematizan las formas que asume la UTP como propuesta novedosa de organización institucional y pedagógica para el Ciclo Básico de la modalidad. La hipótesis de trabajo que se sostiene se orienta a considerar que los cambios propuestos se inclinan más a la flexibilización del régimen de cursado que a introducir transformaciones sustanciales en el trabajo pedagógico sobre los saberes técnicos y tecnológicos que propone la normativa. No obstante, ello resultó de relevancia para afrontar los desafíos de la escolarización durante el período de pandemia, producto de la expansión del virus SARS-CoV-2.

El escrito se organiza en un primer apartado donde se expone el corpus teórico-meto-

dológico de la investigación, en el que se considera al NRA y a la UTP como instrumentos de regulación del Estado para garantizar la educación secundaria obligatoria (Barroso, 2006; Lascoumes y Le Galès, 2004). En los apartados subsiguientes se trabaja sobre diferentes aspectos de la puesta en acto de la UTP en la escuela técnica (Ball *et al.*, 2012), en base a dos dimensiones de análisis: organizativa y pedagógica. Asimismo, se reserva un apartado para poder dar cuenta de cómo estas dimensiones actuaron como vehicularizadoras u obstaculizadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el tiempo de pandemia. Finalmente, se presentan unas notas conclusivas.

El nuevo régimen académico como instrumento normativo para la educación secundaria obligatoria y sus particularidades para las escuelas técnicas

A partir del nuevo milenio en Argentina el accionar del Estado cobra centralidad como garante del derecho a la educación, principalmente, a través de la sanción de diferentes instrumentos normativos (Senén González, 2008; Feldfeber y Gluz, 2011; Miranda y Lanfri, 2007). Esta centralidad permite realizar dos abordajes analíticos conjuntos: estudiar al Estado a través de su acción y estudiar la acción del Estado a través de sus instrumentos (Barroso, 2006). En este trabajo concebimos esas normativas como un instrumento de acción pública, como *"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 y Le Galès, 2004:13).

Luego de la sanción de la LEN, los acuerdos federales alcanzados sobre educación secundaria en el marco del Consejo Federal de Educación durante el período 2009-2010 fijaron las principales definiciones, orientaciones y propuestas para garantizar la educación secundaria obligatoria². En 2017, por medio la Resolución N° 330, como respuesta a la Declaración de Incheon (2015) y la Declaración de Purmamarca (2016), el Consejo Federal de Educación establece el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) con cuatro dimensiones a considerar: organización institucional y pedagógica de los aprendizajes, organización del trabajo docente, formación y acompañamiento profesional docente y régimen académico.

En este contexto la provincia de Córdoba, a través del Ministerio de Educación, impulsa diferentes acciones para garantizar la educación secundaria obligatoria con el propósito no sólo de acompañar las acciones del gobierno nacional y los acuerdos realizados, sino también para dar respuestas a los problemas recurrentes en el nivel: repitencia, abandono y sobriedad.

En el año 2018, a través de la Resolución N° 188, se formaliza el inicio de la "prueba piloto" del Programa NRA³. El NRA introduce diferentes modificaciones referidas a: la dimensión de los estudiantes, las trayectorias escolares, la organización académica institucional, la asistencia, la evaluación, acreditación y promoción, la convivencia escolar y la movilidad estudiantil. Y para el caso específico de las escuelas técnicas se anticipa en la misma resolución, para luego establecerse a partir de la sanción de la Resolución N° 434/2019, el cursado de los espacios curriculares del Ciclo Básico bajo una UTP.

Desde lo pedagógico se concibe al régimen académico como *"el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos*

deben responder" (Baquero *et al.*, 2009: 293), pero también desde los planteos de Barroso (2006) lo podemos concebir como un instrumento regulador del gobierno escolar que posibilita nuevas formas de organización y administración institucional. La creación del NRA habilita a través de las modificaciones propuestas a la interpelación de las gramáticas escolares que se encuentran arraigadas en la matriz fundacional de la educación secundaria, constituyéndose en un instrumento regulador y parte sustancial de las políticas para garantizar la educación secundaria obligatoria en la provincia, lo cual también podemos ver claramente reflejado en diferentes discursos ministeriales⁴. En este sentido, buscamos el análisis de la puesta en acto de la UTP a través de la descripción de dos tipos de fenómenos: la regulación institucional, en la cual se definen los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los actores; y la regulación situacional, donde adquieren centralidad los modos por los cuales las escuelas y los actores se apropian de esas normativas, las transforman, generan acciones y/o construyen estrategias (Barroso, 2006).

Siguiendo los planteos de Ball (*et al.*, 2012), el estudio de la puesta en acto de la UTP implica reconocer el rol sustancial que juegan los sujetos en el contexto de la práctica a partir de la descripción, análisis e interpretación de las acciones y estrategias que los diferentes actores sociales ejercen en esa puesta en acto y de los efectos/resultados que se evidencian. Como sostiene el autor, se trata de un proceso complejo donde se pone en juego el contexto, la creatividad y los desafíos del movimiento del texto a la práctica. Un proceso que involucra luchas y negociaciones al interior de las instituciones educativas para producir respuestas en torno a los sentidos y orientaciones de las políticas producidas por los gobiernos y sus respectivas maquinarias de producción de los textos de las políticas.

Particularidades del NRA para las escuelas técnicas

La UTP se constituye como un espacio de trabajo institucional y pedagógico al interior de las escuelas técnicas para el diseño de estrategias de enseñanza en el Ciclo Básico⁵, con el objetivo de que los alumnos puedan acceder a los conocimientos de la formación técnica específica de una manera más articulada y con mejores resultados en los aprendizajes; garantizando asimismo la continuidad de los educandos en el nivel al reconocer sus trayectorias reales de aprendizaje. Para ello propone que los estudiantes cursen de manera gradual el Ciclo Básico, siendo evaluados de manera procesual anualmente y en función de sus desempeños; atendiendo a que las habilidades no están vinculadas (como sí lo están los conocimientos) a un tiempo escolar acotado e incluso restringido (Res. N° 188/2018, Res. N° 434/2019).

La UTP tiene entre sus propósitos la reorganización de la estructura de la escuela técnica, pero manteniendo los objetivos y las capacidades a lograr ya establecidas en la currícula, a través de un Entorno Formativo Integrado (EFI). El EFI plantea como forma de trabajo pedagógico una forma flexible y amplia que le permita a los alumnos trabajar en contextos reales para desarrollar habilidades y capacidades fundamentales y técnicas básicas, a través de impulsar el trabajo interdisciplinar entre diferentes materias por medio de nuevas formas de pensar la construcción de los saberes técnicos y la evaluación formativa. Al finalizar el Ciclo Básico los alumnos deberán acreditar la efectiva adquisición de las habilidades básicas que han sido acordadas por los profesores que integran la propuesta. Si el estudiante no aprobara dichos espacios deberá cumplimentar con las instancias correspondientes para su aprobación.

La normativa que regula este espacio de EFI establece además los aspectos a considerar por las escuelas técnicas en la organización institucional y pedagógica:

Cuadro 1: Aspectos organizativos y pedagógicos del NRA en escuelas técnicas

ASPECTOS	
ORGANIZATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupar los espacios curriculares de: Educación Tecnológica, Dibujo Técnico y Taller para las escuelas técnicas industriales y de Informática y Taller de Granja y Educación Tecnológica para las escuelas agrotécnicas, para garantizar la planificación y la evaluación conjunta desde una perspectiva formativa, • formar equipos docentes de trabajo por curso o división: profesor, Maestro de Enseñanza Práctica (MEP), jefe de sección y/o jefe general, • seleccionar docentes referentes por curso y por cantidad de alumnos, para coordinar las acciones formativas y estrategias de trabajo, • planificar las propuestas de pedagógicas para cada trayecto, • incorporar tiempos institucionales flexibles para el trabajo entre el equipo de UTP y el equipo directivo.
PEDAGÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer las habilidades y capacidades técnicas y tecnológicas básicas a lograr al finalizar el ciclo, respetando su graduación en cada año para todo el entorno formativo, • presentar los aprendizajes técnicos-tecnológicos preferentemente con la estrategia de resolución de problemas y de proyectos tecnológicos, • incorporar saberes digitales que permitan el desarrollo de capacidades y habilidades del campo tecnológico transversales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Res. Ministerial 434/2019

La puesta en acto del NRA en escuelas técnica: estrategia metodológica y casos de estudio

En tanto el estudio realizado busca reconstruir las acciones que desarrollaron escuelas técnicas de Córdoba para la regulación situacional de la UTP (Barroso, 2006), se optó por un enfoque de tipo cualitativo basado en el estudio de caso, de tipo colectivo y con alcance analítico descriptivo (Neiman & Quaranta, 2006).

El trabajo de campo combinó distintas técnicas de recolección de datos en diferentes momentos. En un primer momento, se relevaron datos generales sobre la institución escolar (ubicación, matrícula, cantidad de cuerpo directivo y docente, etcétera) a través de un cuestionario *on-line*; para en un segundo momento *in situ*, avanzar y profundizar la búsqueda de datos a través de entrevistas abiertas y semiestructuradas a diferentes actores clave (supervisores, directivos y docentes de la UTP) sobre el proceso de puesta en acto de la UTP (organización, forma de trabajo, acuerdos, etcétera)⁶. Paralelamente, se utilizó la observación directa con registro y también el relevamiento y análisis de documentos normativos ministeriales (leyes, decretos, resoluciones, etcétera) e institucionales (propuestas de UTP). La estrategia de análisis contempló la utilización del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), en tanto conjunto sistemático de procedimientos que permiten desarrollar teoría a partir de la inducción de datos empíricos, apoyado por el uso del Software ATLAS.ti.

Los casos en estudio corresponden a dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba, una de Orientación Industrial y otra de Orientación Agropecuaria. La primera se ubica en el casco urbano y en la zona céntrica, mientras que la segunda, se emplaza en la periferia del casco urbano. La Escuela 1 (E1), data de más de 100 años y nace como una Escuela de Artes y Oficios. A mediados del siglo XX adquiere la categoría de Institución de Enseñanza Media y a finales de la década del '60 obtiene la denominación de Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET). La reforma educativa de los '90, desarticula la modalidad y denomina a este tipo de instituciones como Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) con orientación en Producción de Bienes y Servicios. En la actualidad y como producto del proceso de recuperación de la ETP que se inicia con la sanción de la Ley de ETP (Maturó, 2018), se le devuelve la denominación de IPET ofreciendo la especialidad en automotores, entre otras. La Escuela 2 (E2), surge en el año 1990 como anexo de otra institución. En 1997, en el marco de la Reforma Educativa de los '90, se transforma en IPEM con orientación en Producción de Bienes y Servicios, con Especialidad en Producción Agrícola, egresando los alumnos con el título de Bachiller y Técnico en Producción Agrícola. Como en el caso de la E1, luego de la sanción de la Ley N° 26058 su denominación como escuela técnica con orientación agropecuaria la redefine como Instituto Provincial de Educación Agropecuaria (IPEA). Actualmente la escuela cuenta con la orientación en Producción Agropecuaria, otorgando el título de Técnico en Producción Agropecuaria.

Aspectos organizativos de la unidad técnico pedagógica en escuelas técnicas: acciones y estrategias de trabajo

Las escuelas seleccionadas definieron el espacio de UTP de acuerdo a sus especialidades de la siguiente manera: la E1 agrupó en la UTP los espacios curriculares de Taller Laboratorio, Dibujo Técnico, Educación Tecnológica; mientras que la E2 agrupó Taller de Granja, Laboratorio de Informática y Educación Tecnológica.

En términos operativos y como lo propone la Res. N° 434/2019, cada escuela designó un docente referente por división de cada año de cursado (1° año, 2° año, 3° año) para coordinar las acciones formativas, las estrategias de trabajo y la planificación de las propuestas pedagógicas entre los tres espacios que conforman la UTP. Pues debido a que el trabajo de los docentes en la escuela técnica en su mayoría es por hora y no por cargo, la designación de un referente no sólo facilita la coordinación del trabajo, sino que funciona como una estrategia de regulación situacional que permite sostener la articulación de la propuesta a nivel institucional (Barroso, 2006).

En los dos casos de estudio la presentación de los postulantes para cubrir la designación del lugar de referente de la UTP fue voluntaria, sin embargo, prevaleció para la efectivización de la designación la consideración de algunos criterios ligados principalmente a aspectos profesionales (Ball, *et al.* 2012):

"Los criterios que se consideraron fueron principalmente elegir a aquellos docentes que tenían muchas horas en la institución pero que a la vez estén comprometidos con la institución. Por supuesto, que el tema de la formación disciplinar, es decir, la formación técnica y pedagógica, la capacidad para el trabajo en equipo y la predisposición al trabajo colaborativo fue un gran punto de referencia" (E1, directivo).

“Los criterios que se consideraron para designar al docente referente de la UTP, fueron de lo más simple: formación técnica y pedagógica, disponibilidad y habilidad en el manejo de las TICs (porque tenían que cargar notas en el sistema y hacer Meet y demás), mayor carga horaria en la institución, ascendencia entre los demás integrantes del equipo ” (E2, directivo)

Como se puede ver, los criterios que se utilizaron para seleccionar a los docentes referentes de la UTP refirieron preferentemente a: la formación técnica y pedagógica, a la capacidad para el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo, al compromiso con la institución, a la antigüedad en la institución, al rol que ya venían cumpliendo en la institución (jefe de área, MEP, referente de curso) y a la disponibilidad de horas en la institución para garantizar el diseño, desarrollo y seguimiento del espacio de la UTP.

Ahora bien, en lo que refiere a redefinición de roles y funciones en el marco del NRA y del desarrollo de la UTP, para el caso de la E2 ello no demandó ninguna redefinición, sí para el caso de la E1: *“Si bien no se agregó ni se trasladó a nadie. Sí hubo una redefinición de algunos cargos. Por ejemplo, en el caso de preceptores y coordinadores de curso también se destacó y se redefinió el trabajo de los tutores”* (directivo, E1). La redefinición se basó en una clara división de tareas con el objetivo de acompañar mejor los cambios que proponía en general el NRA, en términos de seguimiento de

las trayectorias escolares de los estudiantes, la organización académica institucional, el registro de asistencia y notas, la convivencia escolar y la movilidad estudiantil.

Por otra parte, ambas escuelas mencionan que cuando ingresaron al programa les fueron otorgadas horas institucionales para garantizar el trabajo pedagógico en el espacio del EFI y en la coordinación de la UTP. La forma en cómo se organiza el trabajo en esas horas institucionales varía y adquiere particularidades según el caso: en la E1, se propusieron reuniones bimestrales sin límite de horario; mientras que en la E2 los docentes disponen todas las semanas de entre una a tres horas para trabajar. De igual manera, en ambos casos coinciden que la definición de los espacios de trabajo con todos los docentes se va fijando de acuerdo a criterios de necesidad y al aprovechamiento de otros espacios que se dan a nivel institucional, ya sea en las instancias de reuniones institucionales y/o de talleres institucionales como los ofrecidos por el Programa Nuestra Escuela.

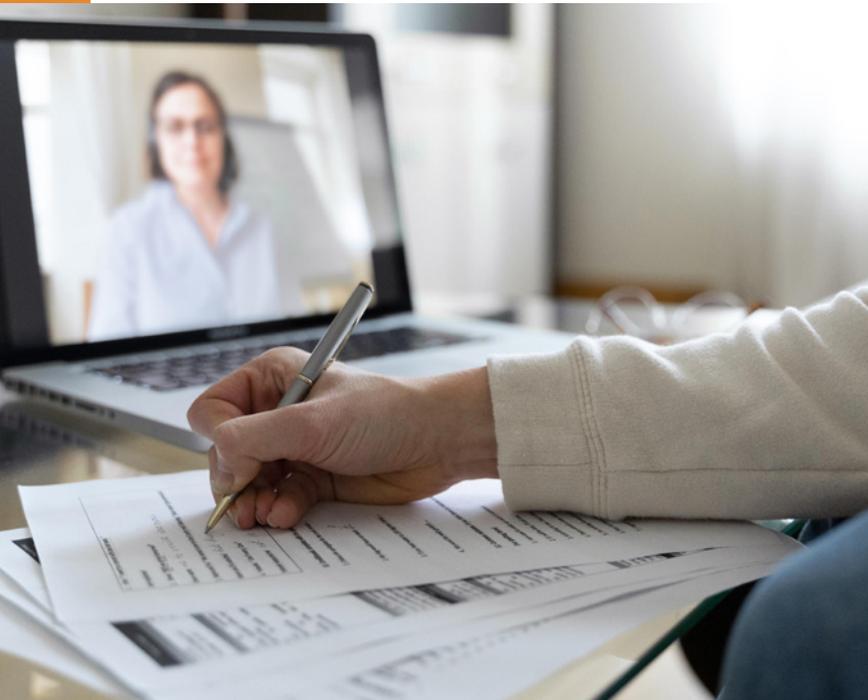


Imagen por Freepik - Freepik.com

"Nosotros tenemos muchas divisiones por año, entonces es difícil poder coordinar instancias de trabajo entre todos los docentes. Lo que se hace es coordinar un día de trabajo bimestral, sin mucho límite de horario, para que se pueda juntar la mayoría. Desde la pandemia en adelante las reuniones se hicieron por Meet, que garantiza también más presencia" (E1, docente UTP).

"Los docentes nos reunimos todas las semanas, entre 1 y 3 horas, de acuerdo a lo que haya que resolver, porque como la mayoría tenemos casi toda nuestra carga horaria acá, nos podemos ir cruzando. Pero no siempre estamos todos" (E2, docente UTP).

Mientras que en el caso de la E1 los docentes deciden reunirse bimestralmente debido a la imposibilidad de coordinar horarios entre todos, en el caso E2 deciden disponer de espacios semanales; ya que al ser una escuela agrotécnica alejada del casco urbano los docentes buscan concentrar la carga horaria en esa institución, lo que asegura la estabilidad del plantel docente y su permanencia en la institución casi todos los días de la semana. Podemos considerar entonces que la regulación situacional (Barroso, 2006) de la UTP se ve condicionada por la materialidad de las instituciones, en tanto aspectos ligados a espacio y tiempo (Ball *et al.*, 2012).

También se consultó a las escuelas, en términos generales, sobre el NRA; es decir, sobre el significado que le otorgaban a este programa de transformación del régimen académico de la escuela secundaria. Al respecto, si bien las escuelas reconocen la política como una oportunidad de garantizar el derecho a la educación secundaria y como una oportunidad de reivindicar su función social (Dubet, 2011), una de ellas considera -en coincidencia con otros estudios⁷- que poner en marcha esta propuesta significa una sobrecarga en las funciones de los diferentes actores:

"Una oportunidad de garantizar la continuidad de la escuela secundaria para alumnos con dificultades en su trayectoria escolar" (E1, directivo).

"Una oportunidad de garantizar la continuidad de la escuela secundaria para alumnos con dificultades en su trayectoria escolar, pero con una sobrecarga de trabajo administrativo y pedagógico para la escuela" (E2, directivo).

En el mismo sentido, al ser consultados los diferentes actores institucionales sobre si hubo acompañamiento por parte de las diferentes reparticiones ministeriales para la puesta en marcha del NRA en general y de la de la UTP en particular, los entrevistados de las dos escuelas contestaron afirmativamente. Y destacaron que entre las estrategias de acompañamiento que se propusieron se encontraban: otorgamiento de horas institucionales, envío de materiales pedagógicos-didácticos, instancias de capacitación, asesoramiento pedagógico desde la supervisión y acompañamiento para el registro de datos en Sistema de Gestión de Estudiantes (SGE).

Además, directivos y docentes subrayaron que muchas de las nuevas formas de trabajo que proponía el NRA ya se venían realizando en la escuela -ya sea a través de propuestas pedagógicas basadas en la resolución de problemas o de proyectos tecnológicos- y que el NRA les dio el encuadre político normativo para legitimarlo. Así, el reconocimiento normativo de las tareas que se veían haciendo más el otorgamiento de horas institucionales para garantizar el trabajo colaborativo fue sustancial para dar viabilidad a la propuesta:

"El NRA nos vino a dar ese marco político y nos organizó para continuar con el proyecto

que veníamos haciendo para sostener las trayectorias de los alumnos. Me refiero al trabajo interdisciplinar, al seguimiento de trayectorias, a la búsqueda de espacios de trabajo conjunto, etc. Un trabajo que se hacía por fuera de la estructura curricular y régimen de cursado tradicional. Y nos ayudó también a vencer la resistencia de algunos docentes en este tipo de trabajo por medio de la legitimación que te da la norma" (E2, directivo).

Por último, es importante remarcar que la incorporación de las escuelas a este Programa fue opcional. Para su ingreso fueron asesoradas por los respectivos supervisores zonales, quienes de alguna manera también evaluaban si la escuela estaba en condiciones de iniciar este nuevo camino y habilitaban la postulación:

"Nosotros íbamos viendo qué escuelas también estaban en condiciones de ingresar al NRA. A algunas les faltaba un poco y otras ya estaban en condiciones de ingresar () Las condiciones dependían de las formas de trabajo que ya venían realizando las escuelas y que se acercaban a las propuestas del NRA y otras con la apertura que tenía cada escuela a probar algo nuevo" (Supervisor Zonal, DGETyFP).

En suma, como sostiene Ball (*et al.*, 2012) la puesta en acto de la política siempre supone la traducción de los textos normativos en acciones y las formulaciones abstractas que constituyen esas ideas políticas en prácticas situadas; las cuales a la vez se encuentran condicionadas por diferentes aspectos. Lo expuesto hasta aquí da cuenta de una forma, de una manera de interpretar y llevar adelante la política del NRA por parte de las escuelas técnicas; que -además- deja entrever la interacción de varias estrategias regulatorias desplegadas desde los niveles del gobierno de la educación para garantizar los objetivos de dicha política (Barroso, 2006); y donde las acciones institucionales, la materialidad de las escuelas y los aspectos profesionales juegan un rol más que importante en el mismo sostenimiento de la propuesta (Ball *et al.*, 2012).

Aspectos pedagógicos de la unidad técnico pedagógica: oportunidades y desafíos del trabajo interdisciplinar

En la búsqueda de favorecer la incorporación de conocimientos científicos tecnológicos prioritarios de la modalidad, la UTP propone que los estudiantes cursen de manera gradual el Ciclo Básico, siendo evaluados de manera procesual anualmente y en función de sus desempeños, atendiendo a que las habilidades no están vinculadas (como sí lo están los conocimientos) a un tiempo escolar acotado e incluso restringido (Res. 434/2019). Esta forma de organización institucional y pedagógica busca regular al interior de las instituciones una nueva estrategia de construcción del conocimiento con el fin de pensar propuestas más integradas basadas en el desarrollo de saberes, habilidades y capacidades propias a cada especialidad.

En ambos casos de estudio el espacio de la UTP se fue definiendo a partir de la conformación de un equipo de trabajo al interior del Ciclo Básico, el cual a la vez trató de articular contenidos con todos los profesores que tienen a su cargo los espacios curriculares del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Científico Tecnológica. En este sentido, la puesta en acto de la UTP demandó negociar y establecer acuerdos entre los docentes del Ciclo Básico (Ball *et al.*, 2012) para lograr ciertas coherencias en la conformación de criterios, que lleven al logro de las capacidades profesionales inherentes al título de un Técnico en cada especialidad:

"Hubo mucho trabajo para la conformación y generación de proyectos para la integra-

ción de los espacios curriculares. Para lograr la interdisciplinariedad entre los tres espacios que integran la UTP y también para articular con las otras materias para que no quede como algo aislado a la propuesta curricular en general." (E2, docente).

"Se llevaron a cabo reuniones semanales para aunar criterios sobre el abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Especialidad. Sobre la selección y articulación de contenidos, material didáctico con el cual trabajar, definir criterios de evaluación, etcétera" (E2, docente).

Como forma de materializar las decisiones institucionales y pedagógicas en torno al diseño de la UTP, las dos escuelas afirman contar con un Proyecto Institucional de UTP como documento vector de las acciones que se despliegan en torno a dicho espacio de trabajo. El proyecto fue elaborado por los mismos docentes a cargo de los espacios curriculares que integran la UTP, con la colaboración del equipo directivo y de algunos docentes del resto de las materias que conforman la estructura curricular del Ciclo Básico. En este Proyecto se contemplan componentes como: denominación de la UTP en tanto proyecto tecnológico, destinatarios, fundamentación, objetivos del ciclo, objetivos de aprendizaje, aprendizajes prioritarios y criterios de evaluación por año, estrategias metodológicas y criterios de evaluación. El mismo actúa como un instrumento regulador *in situ* de la práctica de enseñanza y aprendizaje en el marco del espacio de la UTP y vector de las acciones a seguir por los docentes (Barroso, 2006).

Para los entrevistados las nuevas formas organizativas y pedagógicas que demanda el diseño y desarrollo de la UTP en las escuelas técnicas tienden, a través de la planificación ciclada, a que los alumnos logren ir incorporando paulatinamente los saberes, habilidades y capacidades de acuerdo a sus tiempos; es decir, respetando sus trayectorias reales de aprendizaje (Terigi, 2007). Tal como lo expresa un docente de la E2: *"lo que logra la UTP es darle tiempo al chico para que madure los aprendizajes, son chiquitos todavía cuando llegan al primer año, con 11 o 12 años y necesitan ese plus de tiempo para adaptarse a todo y madurar"*.

En línea con lo anterior y en relación con la evaluación y acreditación de la UTP, las directoras de ambas escuelas sostienen que anteriormente a la institucionalización del NRA desde la dirección escolar se venían impulsando acciones tendientes a trabajar con la perspectiva de la evaluación formativa (Anijovich y Capelletti, 2017). Y que esta idea

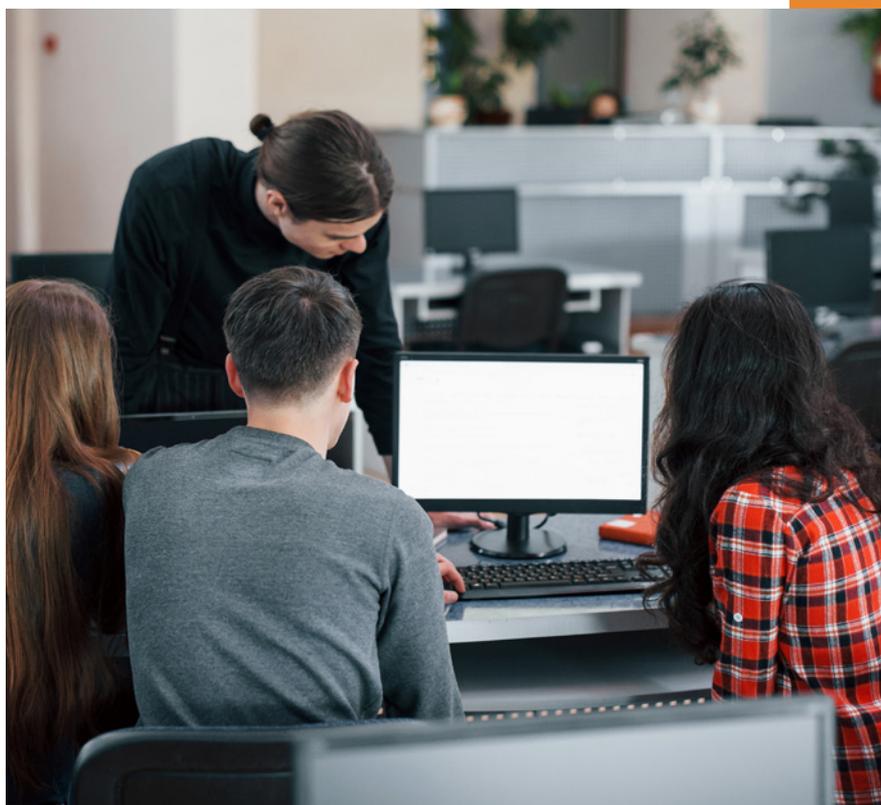


Imagen por Freepik - Freepik.com

toma fuerza y se materializa cuando se instaura el espacio de la UTP, en tanto ofrece la posibilidad de que los docentes no tengan que "cerrar" las notas a fin de año para acreditar el ciclo; contando de esta manera con más tiempo para evaluar los aprendizajes, modificar sus propuestas de enseñanzas y ejercitar la retroalimentación como estrategia de intercambio.

Sin embargo, los entrevistados señalan que en estos procesos de definición de criterios para el diseño y puesta en marcha de los procesos de evaluación se presentaron diferentes problemáticas como, por ejemplo, lograr al momento de la planificación que los diferentes docentes acuerden aprendizajes prioritarios a evaluar; lo cual implica seleccionar algunos contenidos por sobre otros y ceder espacios para poder integrar con otros saberes en el marco de la propuesta de trabajo interdisciplinar y colaborativo. En este sentido, los entrevistados sostienen que la principal dificultad que presenta esta forma de trabajo es que todos los actores de la comunidad educativa se acostumbren al "cambio de paradigma evaluativo"; al "pasaje de una única evaluación de resultado a una evaluación de proceso/formativa y luego certificada" y "al trabajo interdisciplinar y colaborativo".

En estas instancias de búsqueda de acuerdos tanto para seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos, como para definir criterios para su forma de evaluación en el marco de la UTP, entran en juego cuestiones referidas a las tradiciones disciplinares entre las materias puramente técnicas y las que pertenecen a otros campos de formación y a la formación de base de los docentes (Gallard, 2006; Maturo y Rubio, 2008); lo cual muchas veces provoca roces y enfrentamientos entre docentes que poseen una formación técnica específica de base y otros con formación más generalista.

"El principal problema que tenemos para pensar el trabajo pedagógico en el marco de la UTP, refiere a poder realmente trabajar de manera interdisciplinar. Que no todos lo saben hacer, porque requiere de cierto manejo del conocimiento y en sí de la propuesta de la escuela técnica que no todos la tienen. Además, de "negociar" los contenidos, cosa que no es fácil, porque todos pensamos que nuestra materia es más importante que la otra" (E1, docente).

"Después del tema de "cuándo nos podemos juntar todos a armar el proyecto, a planificar", viene el problema de qué contenidos se priorizan en ese proyecto, cuáles quedan un poco al margen y cómo se evalúa. Y ahí se producen los roces, porque nadie quiere dejar de dar todo el contenido de su materia" (E2, docente).

La capacidad regulatoria del dispositivo de la UTP deja en evidencia la complejidad que asume este tipo de propuestas en donde la base o el sentido de la misma se edifica sobre el trabajo colaborativo y la integración de contenidos. La regulación situacional de la UTP se tensiona y queda condicionada por los modos por los cuales esos mismos actores se apropian de esas normativas y las transforman en relación a aspectos materiales y profesionales (Ball et al., 2012; Barroso, 2006).

"El problema que tenemos es que no nos coinciden los horarios a los profes que integramos la UTP. Entonces, la estructura que tiene la escuela, la forma de organización del curriculum condiciona la propuesta" (E1, docente).

"Lo óptimo sería que los tres profes del espacio de la UTP estemos juntos frente a los alumnos, trabajando de manera integral, que ellos lo vean y vean cómo se pueden

integrar los contenidos en el desarrollo de una propuesta. Pero la realidad no es esa. Entonces, más allá de los esfuerzos por integrar y de que buscamos, aunque sea una vez estar los tres juntos, cada uno termina dando su contenido en su horario y sigue esa separación" (E2, docente).

Las entrevistas arrojan evidencia de que más allá que exista la intención de planificar un Proyecto Tecnológico interdisciplinar en el marco de la UTP, lo cierto es que no se logran los tiempos y espacios institucionales para que esto realmente se lleve a cabo de manera genuina. La organización y secuenciación de contenidos que adopta la propuesta formativa de la escuela técnica, graduada y por espacios disciplinares aislados no posibilita que los alumnos logren desarrollar habilidades transversales, capacidades fundamentales y técnicas básicas que les permitan comprender los aportes específicos que les brinda cada materia en el análisis de diferentes situaciones, fenómenos o contextos.

Por otra parte, esos proyectos también dependen fuertemente de las habilidades adquiridas por los docentes a lo largo de su formación para poder diseñar, desarrollar, evaluar y sostener en el tiempo propuestas de estas características. En este sentido, si bien los entrevistados destacan que al principio del desarrollo del programa del NRA hubo instancias de capacitación para llevar adelante la planificación de la UTP, estas iniciativas se fueron desvaneciendo en el tiempo o estuvieron ligadas mayormente a cuestiones organizativas institucionales; lo que en la actualidad dificulta las posibilidades de los docentes de dotarse de herramientas pedagógico-didácticas que les permitan repensar estas formas de trabajo, generar y compartir metodologías de trabajo en común.

La unidad técnico pedagógica en tiempos de pandemia

En marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara la pandemia producto de la expansión del virus SARS-CoV-2, causante del Coronavirus, COVID 19; produciendo la reacción inmediata del Estado Nacional con medidas como el confinamiento total y el cierre de fronteras (Lanfri y Maturo, 2021).

El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como medida sanitaria para enfrentar el avance del virus llevó a la suspensión de la presencialidad en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades. Como respuesta a esta situación los gobiernos provinciales introdujeron recomendaciones a las escuelas a través de diferentes instrumentos normativos (memos, resoluciones, documentos de trabajo, etcétera) en torno a cómo generar estrategias de sostenimiento de las trayectorias educativas de los alumnos y garantizar los contenidos de enseñanza. Las recomendaciones elaboradas por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba giraron principalmente a cómo trabajar de manera remota los contenidos mínimos de aprendizaje para cada nivel y su evaluación.

En relación a ello, las recomendaciones propusieron como estrategia pedagógica el trabajo colaborativo entre docentes en miras a una planificación interdisciplinar y a la generación de criterios para una evaluación de tipo formativa, que permitiera no sólo el trabajo con los contenidos mínimos sino también una mirada integral del tema. En esta línea es que aquellas escuelas técnicas que ya venían trabajando con el NRA, y en particular con el diseño y desarrollo de la UTP, vieron facilitadas las estrategias de acción en este contexto.

En el relato de los directivos y docentes entrevistados para ambos casos de estudio, estos afirman que muchas de las formas de trabajo aprendidas en el marco del NRA les sirvieron para enfrentar la pandemia. Como sostienen los directivos entrevistados:

"El tema de pertenecer al NRA nos facilitó mucho el trabajo durante la pandemia. De pronto teníamos que salir a pensar trabajos interdisciplinarios, hacer materiales para los chicos, pensar otras formas de trabajar la adquisición del conocimiento y los procesos de evaluación y nosotros ya teníamos un ensayo previo" (E1, directivo).

"A nosotros el tema de venir trabajando de manera colaborativa e interdisciplinaria en el marco de la UTP nos ayudó mucho para pensar las propuestas en pandemia. Los profes ya estaban más preparados, fue más fácil. Yo lo vi y lo sentí así. Porque además también desde el Ministerio de Educación se promovía este tipo de trabajo en pandemia y las escuelas que no lo venían haciendo, creo, les debe haber resultado más difícil" (E2, directivo).

Se puede dar cuenta de un reconocimiento a la experiencia en el NRA como preparatoria para enfrentar los desafíos de la escolarización en pandemia. El trabajo colaborativo, los proyectos interdisciplinarios, la evaluación formativa, el trabajo por ciclos, fueron los componentes del NRA que permitieron facilitar el trabajo escolar. En este sentido, si bien en los apartados anteriores se hacía referencia a algunas dificultades en estos procesos, ese aprendizaje logrado por las escuelas y los equipos docentes en el proceso de puesta en acto del NRA y la UTP, en términos organizacionales e institucionales, fue lo que les sirvió de antesala para repensar las propuestas y revisar las formas de trabajo durante el periodo de pandemia.

Asimismo, durante la pandemia el rol de los coordinadores de curso, preceptores y tutores cobró relevancia en torno a la necesidad de hacer un trabajo más personalizado de seguimiento de las trayectorias de los alumnos para garantizar su escolarización. Una actividad que las escuelas con NRA venían ensayando desde antes, a partir del trabajo con alumnos con Trayectoria Escolar Asistida (TEA)⁸; donde el acompañamiento personalizado a alumnos con dificultades en el aprendizaje es esencial para poder identificar y reforzar los contenidos que sean necesarios. Asimismo, el contacto permanente de alguno de los agentes escolares (coordinador de curso, preceptor y/o tutor) fue esencial para que los alumnos no pierdan el vínculo con la escuela, sobre todo en aquellos casos donde el estudiante no desarrolla o madura el oficio de estudiante; es decir, cuando existen otras dificultades -más allá de los problemas en la adquisición de contenidos- que están relacionados a la falta de adaptación a las lógicas de funcionamiento de una institución educativa (horarios, fechas de entrega de trabajos, disciplina, etcétera).

Notas finales: ¿rompiendo el corset de la escuela técnica?

El régimen académico de las escuelas técnicas a lo largo de la historia no ha sido ajeno a las características señaladas para la educación secundaria común: enseñanza simultánea, curriculum graduado, secuencia fija, agrupamiento en base a la edad, aula como unidad espacial, distribución de tiempos, espacios y rituales patrióticos (Acosta, 2012; Binstock y Cerrutti, 2005; Terigi, Toscano y Briscioli 2012; Ziegler, 2011). A estas características se suma una importante carga horaria a través de espacios curriculares específicos de la formación técnico profesional (talleres, laboratorios, materias de la especialidad)

que le dan especificidad y diferenciación en relación a otras modalidades del sistema educativo.

En términos generales, el estudio realizado sobre el NRA pudo poner en evidencia que los docentes y directivos de las escuelas técnicas tienen una buena percepción del mismo, reconociéndolo como una oportunidad de garantizar el derecho a la escuela secundaria obligatoria. Aunque ello no descarta algunas observaciones realizadas por las mismas instituciones en torno a cambios y/o transformaciones que tuvieron que llevar a cabo, tanto en lo organizativo como en lo pedagógico, para echar a andar la propuesta. Pareciera que, si bien la nueva forma de organización institucional y pedagógica que propone el NRA a través de la UTP en la escuela técnica busca romper con el corset histórico que la ha caracterizado, en la práctica encuentra algunas dificultades ligadas mayormente a la organización por materia, a la secuencia fija, a las condiciones del trabajo docente, a la disponibilidad de espacios y tiempos institucionales, entre otros.

Por otra parte, si bien se destacan algunos de los componentes del NRA como facilitadores del trabajo pedagógico durante el período de pandemia tales como el trabajo colaborativo, los proyectos interdisciplinarios, la evaluación formativa, el trabajo por ciclos, el seguimiento personalizado; la realidad actual y la anterior a la situación de ASPO, dan cuenta que los resultados encontrados se ligan más a cuestiones de flexibilización normativa-administrativa (de tiempos de cursado y acreditación de saberes) que, a un trabajo genuino de integración de contenidos, construcción de saberes y formación de nuevas habilidades transversales.

Podemos decir entonces que, por un lado, la UTP es reconocida como una estrategia posible para regular al interior de las escuelas técnicas una forma de trabajo basada en el diseño de propuestas más integradas; mientras que, por el otro lado, brinda por medio de su organización ciclada el tiempo necesario para que los alumnos "maduren los saberes" y se "adapten" a las formas de trabajo que se proponen desde este tipo de escuelas.

Sin embargo, la flexibilización normativa-administrativa que introduce la organización ciclada de la UTP como asimismo otros componentes del NRA (cómputo de asistencia, TEA, etc.) no garantizan por sí solos y de forma directa que los alumnos puedan acceder a los conocimientos de la formación técnica específica de una manera más articulada y con mejores resultados en los aprendizajes técnicos y tecnológicos. Pues ello depende también de contar con espacios institucionales para planificar y desarrollar las propuestas de trabajo y de la formación de los docentes; de la posibilidad de los docentes de internalizar el trabajo colaborativo y el diseño de propuestas interdisciplinarias como estrategias genuinas de trabajo en el aula y a lo largo del tiempo, lo cual se logra a través de una formación continua y permanente. En consecuencia, pareciera que el propósito pedagógico de la UTP queda desdibujado ante las demandas y dificultades organizativas y administrativas que se presentan en su diseño y desarrollo.

Bibliografía

- Acosta, F. (2012) "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX", *Cadernos de História da Educação*, 11 (1), pp. 131-144. Disponible en: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Argentina. Consejo Federal de Educación (2017). Res. N° 330 sobre el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA). San Fernando, Buenos Aires, 6 de diciembre.
- Arroyo, M. y Litichever L. (2019) *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Estado-del-arte.-2018-RIES.pdf>
- Baquero, R., Terigi, F., Gracia Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009) "Variaciones del Régimen Académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (7) 4, pp.1-28. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5394/5833>
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012) *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge Falmer.
- Barroso, J. (2006) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Binstock, G. y M. Cerrutti (2005) *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Bocchio, M. C. (2020) "Virajes en las políticas de inclusión social y educativa para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Un estudio en ciudades-barrios de Córdoba, Argentina", *Cuadernos de Humanidades*, (31), pp. 77 – 92. Disponible en: <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cdh/article/view/1097/1056>
- Bocchio, M. C. y Grinberg, S. M. (2020) "La trayectoria escolar asistida: entre el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda. Tensiones cotidianas del Nuevo Régimen Académico para la escolaridad secundaria (Córdoba, Argentina)", *Revista Del IIICE*, (47), pp. 63-81. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9638>
- Bocchio, M. C. y Villagran, C. (2019) "Régimen académico y obligatoriedad de la educación secundaria en Córdoba y Santa Cruz (Argentina). Sistemas de acción concretos en escuelas emplazadas en barrios populares", *Políticas Educativas – PolEd*, 12(2). Disponible en: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/97712>
- Bocchio, M. C. y Miranda, E. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2),pp.1-24.
- Danieli, M. E. y Schargorodsky, P. (2022) "Entre oportunidades y posibilidades. Sentidos y saberes construidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba", *Cuadernos De Educación*, (20), pp. 100–111. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/37965>
- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) "Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'", *Educación & Sociedad*, 32 (115), pp. 339-356. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Gallart, M. A. (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. CINTERFOR-OIT.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2019). Resolución N° 434. Ampliación de la Res. 188/2018 sobre Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria. Córdoba, 30 de abril.

- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2018). Resolución N° 188. Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria. Córdoba, 7 de marzo.
- Lanfri, N. y Maturo, Y. (2021) "Educar en pandemia: tensiones y oportunidades", *Educar en Córdoba. Revista de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba*. (19) 38, pp. 14-18. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/138187>
- Lascoumes, P. y Le Galès, P. (Eds.) (2004) *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Martino, A. (2020) "Brillar por su ausencia: régimen académico e inasistencias de los estudiantes secundarios en Córdoba en la educación secundaria", *Revista Alquimia Educativa*, 7(2), pp. 105-128. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20N%207/6-Martino.pdf>
- Maturo, Y. (2018) *Del discurso a la práctica: la trayectoria de la política educativa para la educación técnico profesional en Argentina y Brasil (2004 – 2015)*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11578>
- Maturo, Y. y Rubio, A. M. (2008) *La transformación educativa en las ex escuelas técnicas de Córdoba (1996 – 2005): una mirada desde el currículum*. Tesis Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/552>
- Miranda, E. y Lanfri, N. (Org.) (2017) *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006) "Los estudios de caso en la investigación sociológica" en I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 213-238.
- Ruiz, G. (Comp.) (2016) *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires: EUDEBA
- Senén González, S. (2008) "Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica" en Perazza, R. (Comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy"*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, F., Toscano, A. y Briscioli, B. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones. *Second ISA Forum of Sociolog & Justicia Social*. Buenos Aires: Second ISA
- Ziegler, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?" en Tiramonti, (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens, pp.71-124.

Notas

- 1 Proyecto "Dispositivos de formación e inserción laboral en escuelas técnicas de Córdoba. Tensiones en torno a la Práctica Profesionalizante y las demandas del sector automotriz" (IDH/ UNC/CONICET, período 2019-2021) y Proyecto "Estado, mercado y políticas educativas. Efectos de la regulación posburocrática en la gestión institucional y en el trabajo de los profesores, en el nivel medio y superior universitario" (CIFYH/FFyH/UNC. Subsidio SeCyT/UNC, período 2018-2022).
- 2 Resolución CFE N° 79/2009 (Planes Nacionales de Educación Obligatoria); Resolución CFE N° 84/2009 (Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria); Resolución CFE N° 88/2009 (Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional); Resolución CFE N° 93/2009 (Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria); Resolución CFE N° 102/2010 (Pautas Federales

para la Movilidad Estudiantil en la Educación Obligatoria); Resolución CFE N° 103/2010 (Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria).

- 3 En ese mismo año el programa es adoptado por 76 escuelas públicas y privadas de la provincia, mientras que en 2019 se suman 81 escuelas más. De la primera etapa, 23 escuelas corresponden a la modalidad de la ETP y en la segunda etapa 39. En el año 2020 se incorporan 54 escuelas más al programa, de las cuales 30 son técnicas. En el año 2021 no se producen nuevas incorporaciones, mientras que, en 2022, 24 escuelas técnicas de gestión estatal son sumadas al programa de un total de 50, 3 de ellas son escuelas técnicas de gestión privada. Es decir, que, a enero de 2023, de 207 escuelas técnicas que hay en toda la provincia, 119 ya tienen en funcionamiento el NRA.
- 4 Ver discursos en: <https://prensa.cba.gov.ar/tag/nuevo-regimen-academico/>
- 5 Recordamos que históricamente la ETP se ha organizado en un Ciclo Básico, de 3 años de duración, que comprende contenidos comunes a la educación secundaria y un Ciclo Superior u Orientado, donde se imparten los contenidos específicos de la Especialidad. De acuerdo a la opción jurisdiccional que habilita la LEN 26206/2006, respecto a la estructura y organización de la educación primaria y secundaria, el Ciclo Orientado puede ser de 3 o 4 años de duración.
- 6 Las entrevistas se direccionaron a indagar principalmente aspectos referidos a la organización de la UTP y al trabajo pedagógico en el marco de la misma. Mientras que la observación directa contempló el registro de condiciones de instalaciones edilicias, interacciones cotidianas entre docentes y alumnos, interacciones cotidianas entre directivos y docentes, interacciones cotidianas entre alumnos y situaciones incidentales.
- 7 Ver: Bocchio (2020), Bocchio y Villagran (2019, 2020), Bocchio y Grimberg (2020), Danieli y Schargorodsky (2019), Martino (2020).
- 8 El NRA reconoce las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias escolares reales, incorporando asimismo una nueva categoría: la TEA. La TEA es una nueva categoría de alumno que introduce el NRA al desaparecer la condición de alumno libre por inasistencias; es decir, que un estudiante que alcanzó el límite de las mismas, ya no queda en condición de libre (y por ende fuera del sistema) sino que se lo incorpora como alumno con TEA. Bajo esta condición el estudiante continúa con el cursado habitual, pero debe recuperar, bajo diversas modalidades, los espacios curriculares (pueden ser algunos o todos) y luego debe dar cuenta de su aprendizaje en instancia de coloquio.



* Yanina D. Maturo es Doctora en Ciencias de la Educación; Docente de las cátedras Política Educacional y Legislación Escolar y Enseñanza y Currículum; Co-directora, Grupo de Investigación en Estudios de Política Educativa (GIEPE), Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Universidad Nacional de Córdoba; Integrante del Equipo de trabajo NEIES-MERCOSUR, Argentina. E-mail: yanina.maturo@unc.edu.ar