

ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN INICIAL DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL SECUNDARIA (EPS) EN ARGENTINA

Centro de Investigaciones Sociales (CIS) - CONICET

CONICET



CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

AUTORA: Claudia Jacinto

COAUTORA: Eugenia Roberti

Especialista curricular: Graciela Cappelletti

Redacción del informe: Graciela Cappelletti, Claudia Jacinto, Nancy Montes y Eugenia Roberti

Estudios de caso: Graciela Cappelletti, Ana María D'Andrea, Claudia Jacinto, Nancy Montes, Nancy Rosa Alba Niezwida y Eugenia Roberti

Asistente de proyecto: María Sol Piccone



**Ministerio de
Capital Humano**
República Argentina

**Secretaría
de Educación**

inet

Instituto Nacional de
Educación Tecnológica

Índice

1. Introducción	3
2. Metodología	3
3. Hallazgos	5
4. Conclusión	29

1. Introducción

Este informe presenta los resultados del proyecto de investigación: “Análisis de las primeras implementaciones de la Educación Profesional Secundaria (EPS)” a cargo del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo del CIS-CONICET¹. Agradecemos al Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) la confianza depositada en nuestro equipo para este análisis externo de una experiencia innovadora reciente. Queremos expresar también nuestra gratitud a los equipos nacionales, jurisdiccionales e institucionales por su apertura y valiosa colaboración, abriendo puertas y destinando tiempo de trabajo para facilitar la realización del trabajo de campo (entrevistas, observaciones, relevamientos) de este estudio.

Los objetivos de este estudio fueron:

- A) Describir las primeras experiencias de implementación de educación profesional secundaria en la Argentina durante 2022-2023.
- B) Analizar la incidencia de la oferta de EPS en la comunidad educativa de instituciones seleccionadas en diversas regiones del país.

2. Metodología

El estudio utilizó una metodología cualitativa orientada al análisis de la implementación en las siguientes jurisdicciones: Corrientes, Misiones, Salta y Buenos Aires. Estas jurisdicciones fueron seleccionadas en acuerdo con el equipo del INET, por tratarse de aquellas en las que inicialmente se organizó la propuesta durante 2022 y, en el caso de Buenos Aires, por tratarse de la jurisdicción de mayor tamaño en términos de matrícula alcanzada por la EPS y una de las que inició en 2023.

Entre los meses de mayo y junio de 2023 se realizaron entrevistas al equipo del INET que diseñó la propuesta y entre los meses de junio y septiembre a los referentes jurisdiccionales y autoridades de las cuales dependen las EPS en cada provincia. También, se realizó la recopilación de normativa jurisdiccional. Desde agosto, se organizó la visita en dos sedes de EPS por provincia. En esta etapa también se requirió información sobre el perfil de estudiantes y docentes a los referentes jurisdiccionales de la EPS y a los equipos directivos de cada sede visitada.

2.1. Descripción del trabajo de campo en las provincias

La técnica de investigación utilizada fue el estudio de caso en profundidad. En cada jurisdicción se relevaron por lo menos dos instituciones que albergan comisiones de EPS, abarcando 8 casos en total. Uno de los criterios solicitados para la elección del caso fue considerar la variedad de instituciones que las alojan: escuelas técnicas

¹ Convenio CONVE-2023-29798620-APN-INET#ME entre CONICET e INET, Ministerio de Educación.

(urbanas y rurales), centros de formación profesional, y escuelas secundarias orientadas. De acuerdo con las definiciones jurisdiccionales, podía tratarse de una o de varias de estas posibilidades.

Para acceder a cada caso, se articuló con cada referente jurisdiccional de modo de planificar las visitas. El trabajo de campo incluyó entrevistas individuales y grupales a estudiantes, docentes, instructores y coordinadores de trayectorias, además de observaciones de clase en cada una de las sedes visitadas. También se realizó un registro fotográfico de las situaciones, e incluso de algunos de los dispositivos que se ponen en juego para la enseñanza: planificaciones y/o planillas de seguimiento y evaluación.

Los guiones de las entrevistas fueron elaborados a partir del: a) diseño de la propuesta reflejado en marcos normativos federales y de documentos de lineamientos desarrollados por el INET, b) una serie de dimensiones analíticas definidas en función de los objetivos específicos del estudio, considerando los niveles jurisdiccional, institucional y áulico. La información relevada en cada caso se analizó considerando las siguientes dimensiones: a) una breve descripción de características de la EPS en la institución, b) cuestiones acerca del estudiantado: perfiles, valoraciones y acompañamiento vincular considerando las trayectorias educativas previas: experiencias y relatos de los estudiantes, sus experiencias laborales, las razones del ingreso a EPS. También los aspectos más valorados de la EPS y, específicamente, el acompañamiento vincular y la gestión y tratamiento de la asistencia. Otra de las dimensiones abordadas son c) el trabajo docente, el abordaje curricular y pedagógico, considerando la composición del equipo docente de la comisión, las formas y espacios de trabajo conjunto, planificación, las motivaciones para participar de la EPS. Se hizo foco en las estrategias de acompañamiento pedagógico de trayectorias: forma de trabajo con estudiantes, el reconocimiento de saberes y la personalización del aprendizaje. En relación con las cuestiones específicamente pedagógicas se analizaron los alcances de la integración curricular, la centralidad de la Formación Profesional (FP), las estrategias pedagógicas en el grupo pluriaño, los procesos de evaluación, la participación de estudiantes EPS en proyectos institucionales y la elaboración de criterios y estrategias para apoyar el egreso. La siguiente tabla refleja las entrevistas realizadas.

Tabla: Cantidad de entrevistados por tipo de actor. Totales 4 jurisdicciones

Tipo de actor entrevistado	Total
Equipo INET	2
Autoridades y referentes jurisdiccionales	9
Rectores o directores de instituciones -sede	7
Coordinadores de trayectorias	14
Otros actores	2
Docentes (profesores) de área	15
Estudiantes	40
Total	89

Incluyen 29 entrevistas individuales y 31 grupales.

3. Hallazgos

3.1. Perfil de los estudiantes y de los docentes de las instituciones seleccionadas

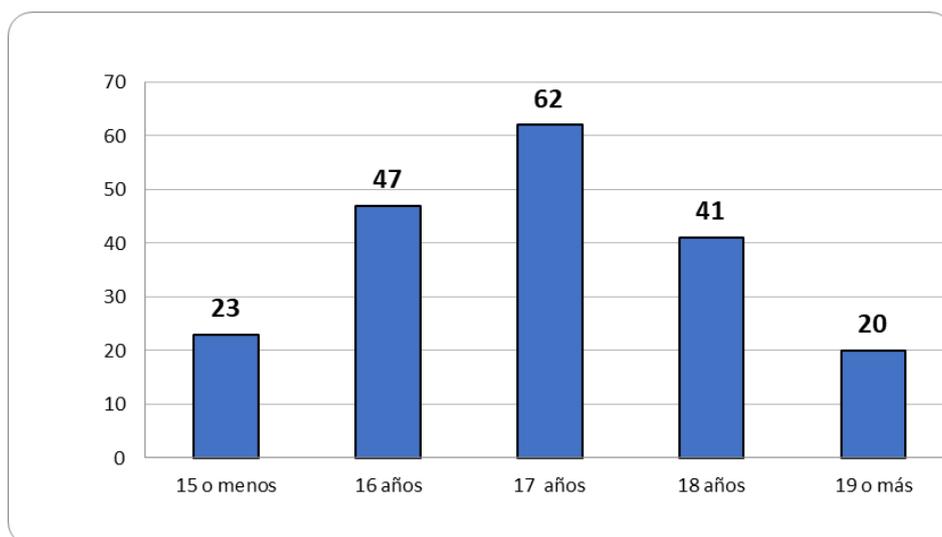
La propuesta organiza comisiones de hasta 15 estudiantes a cargo de 5 docentes que trabajan de manera simultánea, 4 de áreas de formación general y 1 de formación profesional. Cada comisión cuenta con un rol de Coordinación de trayectorias. En cada sede funcionan hasta tres comisiones.

En las 8 sedes seleccionadas se requirió información de los estudiantes que se encontraban cursando y de los docentes que, al momento de realizar el trabajo de campo, se desempeñaban en cada EPS. Así, se recogió información sobre el perfil de unos 193 estudiantes y de unos 73 docentes.

El 69% de los estudiantes son varones, de modo que las EPS acompañan la prevalencia de una matrícula masculina que también caracteriza a la educación técnico-profesional.

En relación con la distribución de los estudiantes según sus edades, el 77% de quienes cursan tienen entre 16 y 18 años, de modo que se trata de una oferta que ha sido mayormente elegida por quienes tienen edad de haber finalizado el ciclo básico y estar cercanos a la edad de finalización del nivel.

Gráfico 1. Edades de los estudiantes de las EPS seleccionadas (en absolutos)

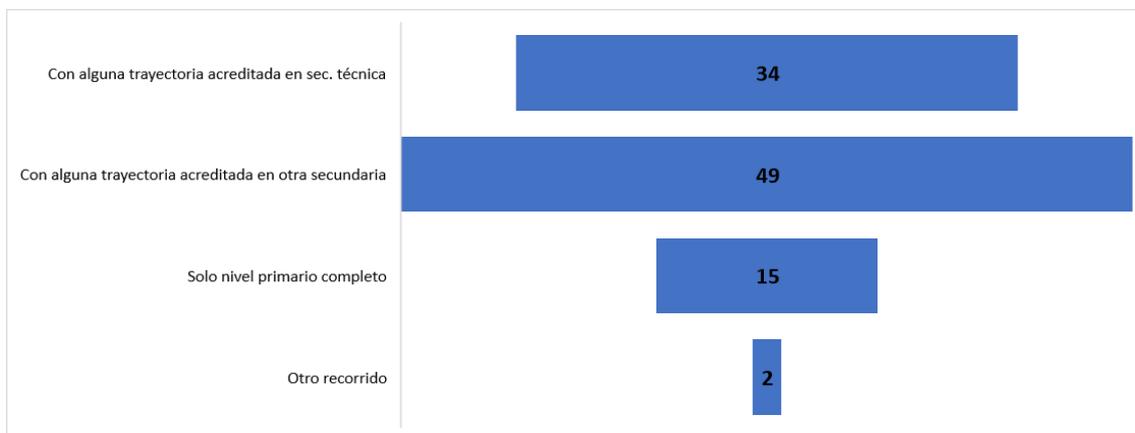


Fuente: Información provista por coordinadores de trayectorias en cada sede.

¿Qué recorrido previo realizaron los estudiantes en el sistema educativo? El 83% de quienes se encuentran asistiendo a las EPS en 2023 provienen de alguna escuela secundaria, en su mayoría de escuelas no técnicas; casi un 15% solo ha finalizado el nivel primario, de modo que esta propuesta también ha sido elegida por quienes, por

diferentes razones, no pudieron continuar sus estudios en el tiempo considerado ideal para realizarlo, es decir, discontinuaron su trayectoria escolar.

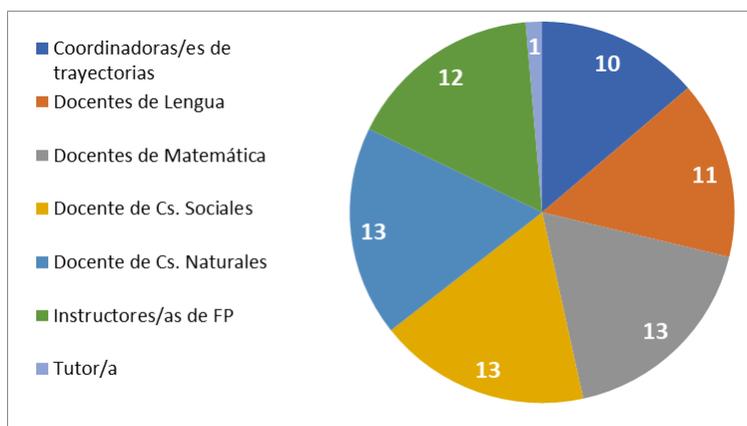
Gráfico 2. Estudiantes según trayectorias previas (en porcentaje)



Fuente: Información provista por coordinadores de trayectorias en cada sede

En relación con los docentes que se desempeñan en las EPS, el 62% son mujeres. De las 8 sedes visitadas, se identificaron diferencias en relación con la función de coordinación de trayectorias. En dos de las provincias, Salta y Corrientes, un mismo coordinador está a cargo de dos comisiones mientras que, en Misiones y en una de las sedes de Buenos Aires, hay dos coordinadores, uno por comisión. En la provincia de Misiones, se identificó también un cargo de tutor itinerante (financiados por una Fundación).

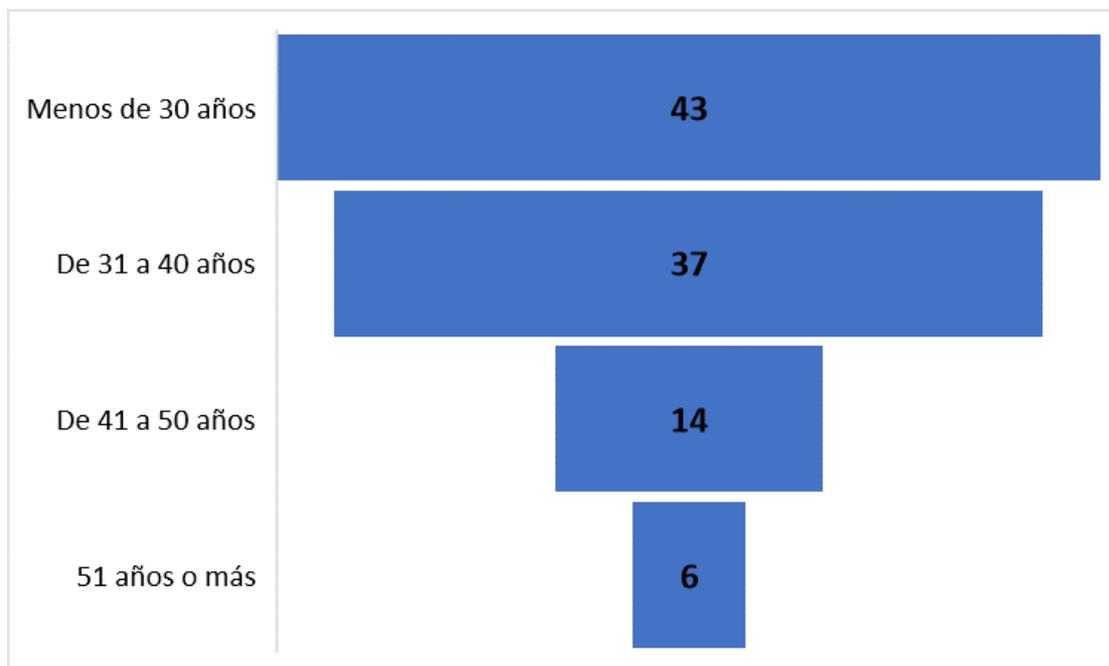
Gráfico 3. Cargos por tipo de función existentes en las EPS seleccionadas (en absolutos)



Fuente: Información provista por coordinadores de trayectorias en cada sede

La mayor parte de los docentes que ocupan esos cargos son jóvenes, el 80% tiene menos de 40 años y sólo un 6% tiene más de 51 años.

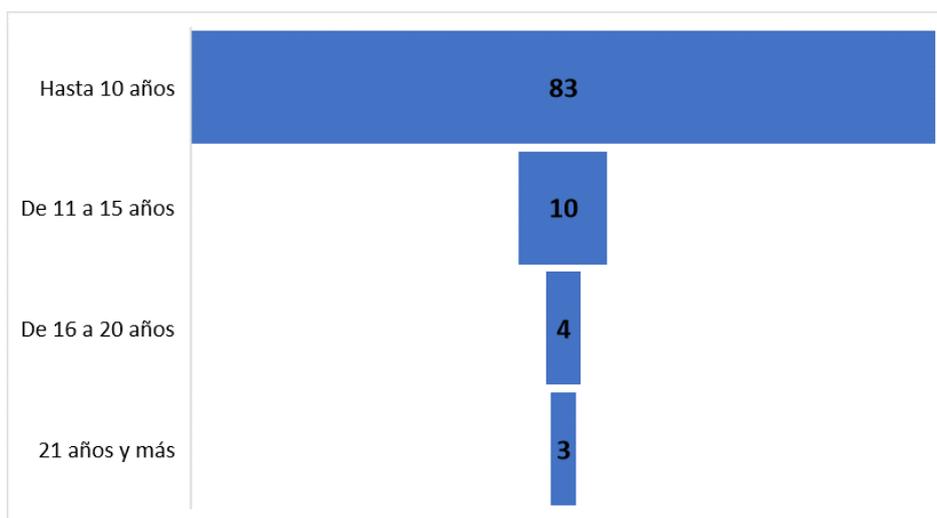
Gráfico 4. Docentes en actividad según edades (en porcentaje)



Fuente: Información provista por coordinadores de trayectorias en cada sede

Consistentemente con lo anterior, la mayoría tiene pocos años de antigüedad en el sistema educativo, razón que ha sido identificada por las jurisdicciones como valiosa para poder incorporar otros hábitos de trabajo diferentes de la inserción profesional habitual que la propuesta incluye, como es el trabajo colaborativo, en agrupamientos pluri-año, por proyectos y con eje en la formación profesional. El 83% de los docentes tiene menos de 10 años de antigüedad, seguido por un 10% que tiene entre 11 y 15 años de trayectoria en el sistema escolar.

Gráfico 5. Docentes en actividad según antigüedad en la docencia (en porcentaje)

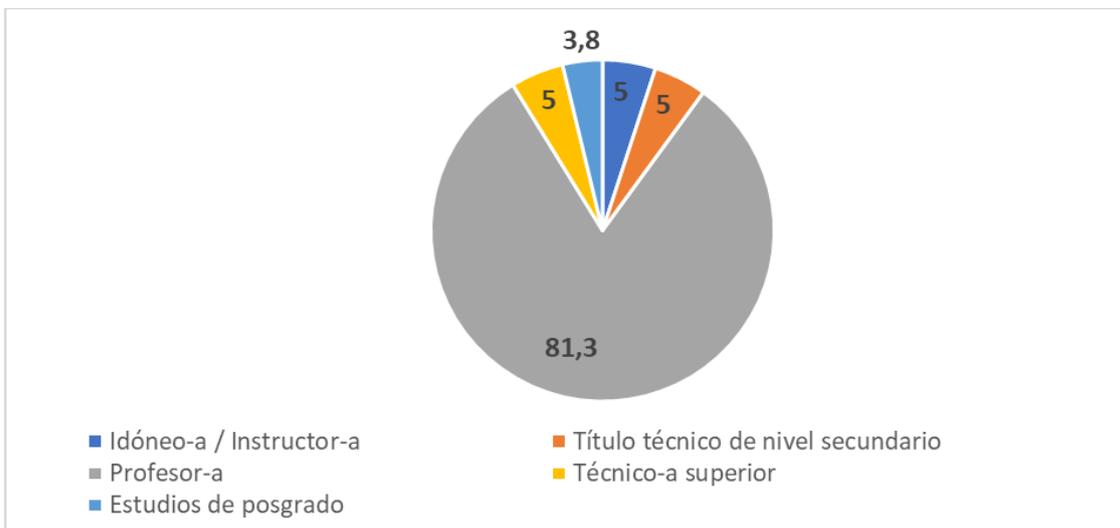


Fuente: Información provista por coordinadores de trayectorias en cada sede.

Por último, en relación con la formación, la gran mayoría tiene título docente, de profesor en las disciplinas que dictan. La presencia de personas que acreditan

idoneidad para el ejercicio del cargo son instructores de formación profesional, también hay un 5% cuyo máximo nivel educativo alcanzado es el nivel secundario.

Gráfico 6. Docentes en actividad según antigüedad en la docencia (en porcentaje)



Fuente: Información provista por coordinadores de trayectorias en cada sede.

3.2. Los desafíos de la implementación

Del impulso político a la concreción de un modelo que enseña y acompaña

Las jurisdicciones que iniciaron la EPS en 2022 partieron del impulso generado por la propuesta del INET, que incluyó lineamientos desde el punto de vista institucional, curriculares, pedagógicos y de financiamiento. En cada una de las jurisdicciones analizadas, la propuesta generó interés por su potencialidad de respuesta a jóvenes no escolarizados/as o a quienes no habían terminado sus estudios secundarios. Los documentos pedagógicos y las jornadas de discusión del modelo promovidas por INET fueron generando un sentido común y una expectativa de que los aspectos innovadores de EPS impulsarían el involucramiento de docentes y, en particular, de los estudiantes.

Desde el comienzo, el énfasis estuvo puesto en construir el andamiaje pedagógico para una propuesta que captara y se adaptara a jóvenes con problemáticas sociales, personales y escolares que les habían impedido continuar estudiando, cuestión que la pandemia agudizó.

La propuesta se basó en la intención de “poner la formación profesional en el centro”, contribuyendo al “sentido” del aprendizaje en otras áreas, y a la relación entre teoría y aprendizaje práctico en relación con un perfil profesional. Se consideró que ese modelo generaría nuevas motivaciones en el estudiantado, en pos de la doble titulación.

La conformación de un equipo jurisdiccional que se comprometiera con el modelo y pudiera liderar su implementación fue considerada clave por las autoridades a cargo. En general, se recurrió a profesionales con largas trayectorias, que formaban parte ya de los equipos de educación técnico-profesional. En las jurisdicciones del Norte del país que comenzaron con la EPS en 2022, se observó un gran dinamismo de parte de los equipos para poner en marcha la propuesta en tiempos cortos en todas sus dimensiones. Estos equipos coordinaron las múltiples actividades y, sobre todo, mantuvieron (y mantienen) un intenso intercambio con los coordinadores de trayectorias, realizando visitas presenciales a las sedes con regularidad. Capacitación en servicio, asistencia técnica y asesoramiento fueron relevantes para el desarrollo del modelo.

El apoyo del INET fue fuerte en ese proceso, ya que cada paso implicó nuevas definiciones ante lo pendiente, lo imprevisto y lo dificultoso. Las personas entrevistadas reconocen un involucramiento y acompañamiento sostenido, que ha contribuido para dar forma a la implementación y a la organización de procesos de trabajo inéditos, con peso significativo en la definición de los currículos de cada especialidad (siguiendo los marcos de referencia federales) en articulación con la formación general, basada en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP's).

En la provincia de Buenos Aires, donde la implementación se inició en 2023, se dio un proceso de diferentes características dada la envergadura e historia del sistema educativo provincial. La EPS comparte con las otras provincias, el hecho de depender de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional (con sus direcciones de educación técnica, agraria, superior y formación profesional) y contar con su propio equipo de gestión, que efectúa un seguimiento de la implementación a través de un monitoreo en línea y encuestas. La articulación con la Dirección Provincial de Educación Secundaria fue central en lo que respecta al abordaje y adecuación curricular de las áreas disciplinares de la formación general (FG), que tiene su correlato con los NAP's. Las más de 230 comisiones se insertan en sedes tanto de la Educación Técnico Profesional (ETP) como, en aproximadamente un 10%, de Secundarias Orientadas. Esta envergadura y la tradición de organización del trabajo con las estructuras de supervisión, dio intenso protagonismo a los inspectores de la modalidad ETP, quienes *"son el interlocutor primero en el territorio para saber qué pasa con la EPS y con ellos venimos trabajando mucho esta propuesta. El año pasado tuvimos muchos encuentros de formación y de trabajo, de lineamientos para la supervisión de la EPS."* (Referente jurisdiccional de EPS, Buenos Aires, Entrevista N° 8).

3.3. La invención de la EPS: organización e implementación de la nueva oferta

Desde el comienzo, la creación de articulaciones institucionales y definición de un equipo jurisdiccional, caracterizaron la invención de la EPS. Para ejemplificar, puede comentarse la experiencia de Salta, donde la EPS depende de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional, pero en cooperación con la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación para Jóvenes y Adultos y la Dirección General de Educación Privada. La Dirección General de

Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP) depende, a su vez, de la Subsecretaría de Educación y Trabajo en el ámbito del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. En la implementación, se apela a otros sectores del Ministerio para organizar el funcionamiento y responder a las necesidades de los estudiantes. Entre otros, la Coordinación de Educación Especial para atender a estudiantes con discapacidad, la Coordinación de Plan de Mejoras por los planes institucionales y programas de fondos de INET, la Secretaría de Planeamiento, la Subsecretaría de Educación y Trabajo y otras vinculaciones relativas al ámbito socio-productivo para la obtención de recursos, para la participación de los estudiantes en proyectos y/o para la designación de los equipos docentes.

Posteriormente, una vez instalada la EPS, se organizó un conjunto de articulaciones orientadas a la atención integral del estudiantado. Por ejemplo, Misiones, ha establecido convenios con otras instituciones (comisaría de la mujer, hospitales para anteojos, charlas respecto a violencia sexual), orientadas a la atención de necesidades diversas de los jóvenes. Asimismo, se gestionó un apoyo a través de una Fundación internacional para que proveyera unas figuras adicionales vinculadas al acompañamiento. Se trata de tutores itinerantes, con perfiles de trabajadores sociales o psicólogos que asisten al estudiantado en diversas problemáticas sociales y familiares, vinculadas con el abandono previo.

La ardua tarea inicial de las jurisdicciones implicó la creación de regulaciones propias, la selección de instituciones sede y de toda la logística y asignación de espacios para dar lugar a la creación de las comisiones de EPS; la selección de coordinadores de trayectorias, docentes e instructores, la capacitación previa; el desarrollo curricular jurisdiccional integrando NAP's-FP, y la convocatoria a estudiantes. La toma de decisiones en estas etapas se vinculó a prácticas y trayectorias de políticas previas en el terreno de la educación técnico-profesional. Haremos referencia a dos de ellas, la convocatoria/invitación a instituciones-sede y los desarrollos curriculares.

La decisión política de implementar la EPS implicó la convocatoria a instituciones-sede. En la selección de las mismas, intervinieron múltiples criterios. Entre ellos, se destaca como condición de posibilidad, el contar con entornos formativos adecuados y disponibles, la intención de cubrir geográficamente la provincia y la consideración de territorios con altos niveles de discontinuidad en las trayectorias. En algunos casos, ciertos municipios pidieron y apoyaron que se implementara una EPS en la localidad, argumentando la existencia de adolescentes no escolarizados en el contexto local.

“...Para elegir dónde se ancla la EPS, una de las cuestiones es ver que existan estudiantes por revincular en la comunidad más cercana, esa es la condición. La otra condición es que tengan entorno formativo en función de la necesidad de lo que demande el sector inmediato digamos. Entonces, por ejemplo, Automotores es una demanda constante y tiene entorno formativo la escuela. ¿Por qué? Porque EPS no tiene recursos propios para armar un entorno de cero, se sirve del sector que ya tiene la escuela, de los sectores que ya tiene la escuela.” (Referente jurisdiccional, Corrientes, Entrevista N° 5).

Otro criterio reiterado tuvo que ver con la receptividad institucional de la oferta en la sede. En este sentido, se hace referencia a la predisposición de los equipos

institucionales para incorporar la EPS: “contar con equipos directivos dinámicos, que entendieran la propuesta”.

“...sabemos que en educación nosotros necesitamos espacios amigables para trabajar propuestas nuevas. Y, al ser una propuesta nueva, una construcción, necesitás rectores que acompañen. Para muchos rectores esto era un problema más. ¿Por qué? Porque empieza a tener tres ofertas la escuela: Secundaria Técnica, Formación Profesional y EPS. Pero EPS viene con la comisión de docentes, no viene con preceptores, no viene con un cargo directivo. O sea, se suma a las ofertas de la institución.” (Referente jurisdiccional, Corrientes, Entrevista N° 5).

Aun habiendo aceptado la propuesta, la articulación EPS-institución sede es variada, yendo desde un amplio apoyo (“*el orgullo de esta nueva propuesta*”) a algunas tensiones con la incorporación de la experiencia EPS, ya que se aleja de las ofertas previas de la institución porque que se orienta a recibir jóvenes cuya escolarización previa no ha logrado sostener.

En cuanto a los procesos de desarrollo curricular, los caminos recorridos fueron diferentes en las provincias del Norte y en provincia de Buenos Aires. En las primeras, la rápida implementación de la propuesta plasmada en las comisiones se produjo en simultáneo con el desarrollo curricular de la EPS. Una característica común fueron los procesos participativos y acompañados que llevaron a las definiciones curriculares.

Por ejemplo, en Misiones, se impulsó una dinámica de diseño curricular trabajosa e innovadora. Partiendo de los NAP's y de los marcos normativos de las especialidades, se puso en marcha un proceso participativo conducido por una especialista en curriculum del equipo provincial. Este proceso implicó al mismo tiempo un avance hacia los diseños a partir de un intercambio fluido entre los docentes, que favoreció la integración y la formación en servicio de los mismos, así como la construcción colectiva del modelo EPS. Al momento del trabajo de campo, se contaba con seis diseños aprobados a nivel provincial.

“(El trabajo curricular) fue un aprendizaje colectivo de los coordinadores: porque partimos de una base que no había nada escrito, y era una oportunidad única de participar del diseño curricular, que generalmente en educación siempre viene, el diseño lo hace alguien detrás de un escritorio y lo baja. Y en esto no, en esto lo fuimos construyendo con los saberes y los conceptos del día a día. Y eso fue algo que realmente se valoró muchísimo y que fue muy rico a la hora de hacer los aportes, y todos tuvieron esa oportunidad de participar. Y eso es realmente destacable porque esto fue una decisión entre empezar con los chicos en el aula, son cosas que vas viendo, lo vas puliendo, lo vas trabajando y (...) muy bueno.” (Referente jurisdiccional, Misiones, Entrevista N° 3).

Durante 2023, el egreso de algunos jóvenes de la EPS funcionó como necesidad y motor de cierre de los diseños curriculares. Es el caso, por ejemplo, de Corrientes, donde los prediseños también habían sido realizados por los docentes de la EPS, en mesas de trabajo jurisdiccionales, organizadas y coordinadas por la referente

jurisdiccional que orientaba el trabajo. Todo ello, en el marco de un proceso de mucho acompañamiento de parte de las estructuras provinciales y del INET:

“...Todo ese proceso se tiene que acompañar. Una vez, me decía la gente del INET... Nosotros hacíamos reuniones con las mesas de trabajo, con la gente de las comisiones. Nosotros hacíamos la mesa de trabajo y, bueno, yo les explicaba, íbamos revisando, íbamos armando. ...De los doce coordinadores, se fueron y ellos en una de las mesas dijeron “queremos más capacitaciones”. “Claro”, dicen las especialistas del INET, “cuando vos decís tenemos una reunión de EPS para ver prediseño”, ellos no lo viven como una capacitación, ¿entendés?” (Referente jurisdiccional, Corrientes, Entrevista N° 5).

Con la necesidad de aprobar las titulaciones, el proceso cobró fuerte impulso en sus diferentes pasos, para cumplimentar el recorrido burocrático al menos en las especialidades priorizadas.

“Ese es el prediseño de EPS de Automotores. Está chequeado por el INET. ¿En qué etapa estamos nosotros? Ese borrador lo agarraron ahora en la Dirección de Técnica, un equipo de especialistas de prediseño. Después que terminen de darle el formato jurisdiccional, camina la norma jurisdiccional y ahí a títulos. Hoy, ¿cuál es nuestra prioridad? Dos en la provincia, Informática y Construcciones de la localidad de Monte Caseros, porque hay dos estudiantes que están por recibirse y en el transcurso de septiembre tienen que tener su norma legal.” (Referente jurisdiccional, Corrientes, Entrevista N° 5).

A diferencia de otras jurisdicciones, en Buenos Aires se definió el diseño curricular antes de comenzar la implementación. Para ello, la jurisdicción contó con la actualización de la FP que se venía desarrollando desde hacía algunos años, y el currículum prioritario que se construyó en el contexto de la pandemia por el Covid-19. Se delimitaron 14 (catorce) recorridos de FP con certificación de nivel 3, que consideraron la diversidad socio-productiva de la provincia. Al momento, están aprobadas las cajas curriculares de los niveles 1 y 2. *“Esos 14 recorridos tienen que ver con la adecuación curricular que hicimos: son trayectos ya diseñados y homologados por el INET que están dentro de lo que es la política curricular de la FP.” (Director provincial de ETP, Buenos Aires, Entrevista N° 8).*

3.4. La convocatoria a estudiantes: de la búsqueda de estudiantes a la lista de espera

Las distintas jurisdicciones reconocen que uno de los desafíos principales durante el primer año fue la convocatoria de la matrícula, lo cual impulsó a esfuerzos fuera de lo común, logrando sus cometidos. Por ejemplo, en Salta hubo un conjunto de metodologías diversas que se movilizaron para dar a conocer la propuesta al mismo tiempo que identificar estudiantes que pudieran acceder a ella. La referente jurisdiccional menciona que fue una tarea difícil que asumieron a mediados de 2022:

“...lo típico: la radio, la televisión, el cartelito, la visita domiciliaria y se le sumaron un montón de otros de otras situaciones. ... He visto pasacalles, por ejemplo,

movilizaciones en la calle... batucadas haciendo ruido sobre todo en las comunidades más pequeñas logrando que se empiece a pensar y a sentir que algo nuevo estaba viniendo y eso fue muy importante. (...). El trabajo era que pudieran entender que estábamos ante algo nuevo el que las estrategias sean acordes a lo que queríamos que sea EPS: a la ruptura de la clase tradicional, que se puedan mover en los espacios, el ingreso a los talleres. (...) este año, en menos de una semana ya teníamos 550 estudiantes y hay lista de espera, por lo menos de 10 estudiantes por comisión". (Referente EPS, Salta, Entrevista N° 4).

En el caso de Corrientes, primero se convocó a quienes se habían desvinculado de la escuela en pandemia convocando a reuniones con las familias y los estudiantes. En las palabras de la referente: *"ellos querían saber acerca de qué se trataba de EPS para ver la veracidad de esta propuesta (...) se hizo una reunión comentándoles a padres o tutores, aclarándoles acerca de las normativas, que cuando ellos recibieron van a tener un título que eso era lo que les preocupaba a los tutores y otra de las cuestiones también que me llamó mucho la atención era si era gratuito o no".* De modo que el proceso de convocatoria también fue una presentación de las características de la propuesta, en el que se pudo esclarecer que la EPS permite terminar la secundaria con su título, lo cual fue un factor motivante.

La difusión amplia en el contexto local *"caminando el barrio"* fue particularmente comentado por coordinadores de trayectorias en Misiones y Buenos Aires. También se diseminó por redes en todas las jurisdicciones. Una parte de las matrículas provino directamente de articulaciones: concierne a estudiantes provenientes de las escuelas con las que se articuló la EPS, en algunos casos, repetidores o con dificultades para sostener sus trayectorias escolares.

Una vez conformadas las matrículas, comenzó el desafío de aprender a trabajar con jóvenes con fuertes problemáticas sociales (adicciones, bajos ingresos, etc.), familiares (violencia) y escolares (*bullying*), cuestión que resultó parte de un intenso aprendizaje colectivo en servicio. Según palabras de una de las coordinadoras de trayectorias:

"Costó mucho al comienzo porque esto de salir a buscar alumnos no lo había visto nunca en ninguna escuela, al contrario, acá tenés que hacer fila para acceder a una escuela. Y esto de ir a buscar alumnos, era una cosa nueva. Obviamente, cuando empezamos fue muy difícil sostener porque, claro, los alumnos que llegaban, llegaban con muchos conflictos." (Entrevista coordinadora de trayectorias, Misiones, Entrevista N° 47).

Los logros en la constitución de vínculos de los actores institucionales con los adolescentes y jóvenes se observan en las altas tasas de retención y en los relatos que hacen referencia a *"ese proceso mágico para generar un sentimiento de pertenencia de los chicos y chicas"*.

En las provincias de implementación temprana, en términos generales, se pasó del proceso desafiante de conformar la matrícula en 2022, a una demanda en 2023 que excede las posibilidades de incorporación. En este sentido, se recogieron testimonios señalando que los propios jóvenes no solo permanecen, sino que difunden las experiencias escolares, distintas a las anteriores, que viven en la EPS.

3.5. Estudiantes: trayectorias, valoraciones, vínculos y gestión de la asistencia

Acerca de las trayectorias previas

Las entrevistas grupales realizadas entre los meses de agosto y septiembre de 2023 a unos 40 estudiantes permitieron caracterizar de manera cualitativa algunos aspectos de las trayectorias previas de quienes se inscribieron en las EPS en el año 2022.

Los estudiantes dieron cuenta de procesos de discontinuidad, repitencias reiteradas (“quedarse”) y de situaciones de desvinculación prolongada, en particular durante la pandemia, como en la situación que se describe a continuación:

“Pasé de sexto a la secundaria, el primer año me agarró la pandemia [...]. Ese año no estuve en ningún colegio [...]. Durante la pandemia, no sé quién me fue a buscar a mi casa, pero yo no estaba, estaba con problemas, porque mi mamá estaba en el hospital con mi hermano, que ahora falleció y entonces yo estaba quedándome a vivir en la casa de mi tía. Y todo ese año no estuve en ningún colegio [...]. Yo venía acá de día [a la escuela técnica sede de EPS], tenía un grupo de amigos [...] nos portábamos mal, teníamos muchas faltas, había repetido un año, es más yo solo repetí. Y tenía un montón de actas, pero un montón [...]. Y cuando repetí como que me hizo... quise cambiar, digámosle, porque mi mamá lloraba porque había repetido. Entonces dije ya fue ‘este año me voy a poner las pilas’. Y me dijeron para cambiarme de noche o en un colegio de día y busqué, busqué un colegio de día y en ninguno me aceptaban [...] no había lugar, entonces dije ‘vengo a la noche.’” (Estudiante, Buenos Aires, Entrevista N° 14).

En relación con la repitencia, hay una regla no explícita por la que, luego de más de dos repitencias en la misma institución, se sugiere al estudiante buscar otro establecimiento. Así, se identificó también un circuito de derivación que puso a la oferta de EPS dentro de las opciones posibles para los estudiantes en esa condición, incluso en escuelas que son sede de esta nueva oferta.

“Cursé todo continuo en la escuela. Me quedé dos veces. Iba al colegio xxx, salí en segundo. En mi caso repetí porque no me sentía cómodo con mis compañeros, con los profesores. No hablaba nada, a diferencia de acá.” (Estudiante, Salta, Entrevista N° 33).

“Muchas veces los chicos por ahí se desgranar y habiendo ya cursado unos años se van a un bachiller y para los que quieren la orientación técnica mejor absorberlos acá. De hecho, tuvimos tres chicos ya que se han traspasado.” (Directivo, Salta, Entrevista N° 31).

También hay estudiantes (en general mujeres) con recorridos sin repitencias ni desvinculación que, en algún caso decidieron cambiar la escuela en la que cursaban por haber presenciado situaciones de maltrato o de *bullying*.

“Yo terminé la primaria. Fui abanderada. Iba al colegio xxx. Dejé porque las profesoras hacían diferencias en el trato. No me gustaban las actitudes de ellas. Decidí dejar de ir al colegio. Y mi hermana me contó de esto. Vine, me inscribí con mi mamá y seguí hasta este año. No era cómodo estar ahí de esa manera. (...) Había muchos chicos que eran “enfermitos” y los trataban mal. Me molestaba. No podía hacer nada por ellos. Si hacía algo, me iban a expulsar. No me podía meter. También, me sentía mal por no hacer... era un colegio privado.” (Estudiante, Salta, Entrevista N° 33).

Otra de las situaciones identificadas es el caso de estudiantes que, habiendo cursado el último año de la secundaria se quedaron con materias previas (de 2 a 4) y que, por esa razón, no veían factible retomar la escolaridad para finalizar el nivel ni eligieron recurrir a otras opciones (FInES o modalidad de adultos). En estos casos se genera una situación que más tarde se convierte de alguna manera en una presión, ya que se trata de estudiantes que han logrado casi todos los objetivos de la formación general pero tienen pendientes los contenidos y capacidades de la formación profesional, que les insumirá más de un año de cursada; se trata de estudiantes que, lógicamente, tienen premura por graduarse aunque valoran la oportunidad de un segundo título orientado a una salida laboral o bien, el aprendizaje de un oficio que les sirve también para aspectos domésticos, aunque el mayor valor lo otorgan a la credencial del nivel obligatorio. La gran mayoría de los estudiantes no ha tenido experiencias previas de cursos de formación profesional, excepto algunos que han cursado algo vinculado a informática, electricidad o a inglés.

“Cuando me dijeron los profesores que íbamos a tener taller, taller de soldadura, herrería y tornería, esos tres fue lo que más me interesó. Aparte del título. Y dije, voy a hacer, voy a empezar, y por ahí si el día de mañana no termino y dejo de vuelta, sabe por qué motivo, al menos voy a tener un oficio y voy a saber y...” (Estudiante, Misiones, Entrevista N° 50).

3.6. Valoraciones de la propuesta: la dimensión vincular y las estrategias de personalización como condiciones para otras formas de enseñanza

Todos los estudiantes presentan a la EPS como una propuesta formativa superadora, frente a experiencias educativas previas signadas por los malos tratos, el desinterés, la falta de explicación y de acompañamiento a las trayectorias escolares.

En el siguiente fragmento de entrevista de un estudiante de EPS se observa el vínculo que se establece con el equipo docente, en términos de enseñanza y acompañamiento, implicando una ruptura respecto al formato educativo tradicional:

“Les quería decir [a los profesores] que me expliquen un poco mejor. A mí si me explican bien, le tomo la mano, lo hago rápido. Pero ellos no, te decían “no lo repito dos veces” [...] En este colegio, me caen muy bien los profes porque son muy buena onda [...]. Te hablan bien. Si no entendés algo, le podés decir “no

entendí” y te ayudan. Eso me “copa” [...]. Se puede charlar con los profes, tomar mate, hacer la tarea. Vos decís “no entiendo esto”, te lo explican una y mil veces hasta que entiendas. Es muy cómodo, más tranquilo, otro ambiente.” (Estudiante, Buenos Aires, Entrevista N° 57).

En especial, se destaca el valor que ha tenido la personalización en los procesos de aprendizajes y el acompañamiento cercano de estudiantes, prácticas que la mayoría de las veces no son posibles de realizar en las escuelas por el tamaño de matrícula que manejan. De esta manera, se observa la valoración positiva de la propuesta en el acompañamiento y revinculación de estudiantes, desde una dimensión relacional que promueve la horizontalidad al interior de la comunidad educativa: *“los profes que son bastante ‘buena onda’ [...] te escuchan”* (Estudiante, Buenos Aires, Entrevista N° 56).

Los estudiantes valoran de esta propuesta el tamaño y composición de los grupos, dado que el número reducido permite una mejor interacción y vínculo entre ellos y con los profesores, que también son menos y están más atentos a la participación e involucramiento de sus estudiantes. Esta cercanía parece generar menos dificultades en los vínculos y la certeza de sentirse más cómodos, escuchados.

Estudiante 1: A mí me gusta la forma de enseñanza y la paciencia que tienen los profesores y que estén todos juntos en un mismo curso.

Estudiante 2: A mí lo que me gusta también, como dijo ella, cómo es la enseñanza y la paciencia de los profesores, cómo empatizan con los alumnos, cómo no tienen preferencias, estamos ahí siempre y nos prestan atención a todos por igual. (Estudiantes, Corrientes, Entrevista N° 22).

Algunos estudiantes hicieron referencia a la ventaja de no compartir la cursada con personas de más edad o con más conflictos, como suele suceder en otras escuelas nocturnas o con población adulta. De modo que el agrupamiento organizado resulta en una condición de posibilidad para que otra escena de trabajo sea posible.

En última instancia, desde las propias voces del estudiantado se señala que “les gusta” asistir a la EPS y que se sienten “cómodos/as” bajo esta propuesta educativa. En este nuevo modo de habitar la escuela, los estudiantes destacan aspectos vinculares – *“están más pendientes”, “tienen mucha paciencia”, “te tratan bien”*– como también pedagógicos – *“si no entendés te lo vuelven a explicar hasta que entiendas”*–. En efecto, los propios estudiantes valoran positivamente la flexibilidad y el carácter poco estructurado del régimen académico de la EPS; y plantean que se sienten menos “presionados” al respetarse los tiempos individuales del aprendizaje. La “libertad” como característica que asume la dimensión pedagógica también es destacada como un aspecto positivo de la EPS:

“A ver, no me siento tan estructurada, esto a esta hora, esto acá. Te movés a tu propio tiempo. No es ‘terminás esto ahora, y si no, no aprobás’” (Estudiante, Buenos Aires, Entrevista N° 56).

“Es una escuela que yo diría que es de las mejores, que no hay ninguna escuela que se le compare... Entre los profesores que es un respeto que la verdad que es increíble y que es mucha libertad, como una libertad de los profesores, como

que nos entienden y que nosotros entendemos a los profesores... No es como una clase típica... se habla con los profesores, se comparte con los profesores, con los alumnos. Y como que te desarrollés mejor, porque además de que por profesor nunca hay más de tres chicos y entonces que el profesor puede estar más focalizado” (Estudiante, Misiones, Entrevista N° 53).

Conocer lo que les pasa, estar atentos al punto en el que se encuentran, constituye, para los estudiantes, un piso que permite otro modo de vinculación con lo que se enseña. Esto requiere también procesos administrativos para el seguimiento y monitoreo de los avances que realizan los estudiantes y de sus dificultades en términos de los saberes, pero también de aspectos actitudinales.

3.7. La gestión de la asistencia

Si bien una de las particularidades de la EPS es que no es obligatoria la asistencia a clase, muchas instituciones llevan un registro de quienes tienen dificultades para sostener la continuidad en la cursada. Esa tarea está a cargo de los coordinadores de trayectorias.

“Yo trato de coordinar que todo funcione, mi día a día es luego, tomo lista, primero hacemos el desayuno, porque también hay muchos pibes que llegan con hambre, por suerte recibimos merienda de SAE entonces la primera media hora es hacer el desayuno, y después arranca la clase de lo que tengamos” (Coordinador de trayectorias, Buenos Aires, Entrevista N° 59).

Esto da cuenta del valor de la presencia de los estudiantes en las propuestas de la EPS y, también, de uno de los rasgos constitutivos de la escolaridad que sigue impactando en las instituciones educativas y que sólo durante la pandemia pudo ser puesto en suspenso. En relación con esto, una coordinadora de trayectorias señala la diferencia con la escuela tradicional y la necesidad de reorganizar los grupos de estudiantes para albergar a quienes asisten con cierta intermitencia o llegan más tarde por encontrarse trabajando.

“Es totalmente quebrar con todo lo que nosotros veníamos trabajando, como uno se formó, todo. Acá tenemos, en grupo clase tenemos diferentes subgrupos ¿no?... una de las problemáticas es justamente que un porcentaje de chicos tiene asistencia intermitente porque trabajan, llegan tarde porque están cansados. Llegan a su casa, como ellos dicen, que llegan a la casa, salen a las cinco de la tarde, se van a bañar, descansan un ratito, después tienen que venir y ya llegan tipo siete y media en adelante y es un grupo, y esa es una de las situaciones que nosotros tenemos...” (Coordinadora de trayectorias, Salta, Entrevista N° 31).

De acuerdo con lo informado por los coordinadores de trayectorias en las sedes bajo estudio, una proporción de los estudiantes realiza en simultáneo actividades laborales, en alguna EPS's alcanza al 50%, en otras sólo unos pocos están trabajando. Quienes lo hacen están vinculados a trabajos con familiares, realizan changas o trabajan como repartidores o en algún comercio. Esta situación requiere cierta

disposición para flexibilizar la asistencia, lo cual es valorado por los estudiantes y permite sostener la continuidad. Para quienes faltan por períodos más largos se organizan tareas a distancia (por *whatsapp*) o la posibilidad de retomar lo trabajado en espacios más intensivos.

3.8. El trabajo docente y la dimensión pedagógico-didáctica

Este apartado recupera aspectos de la enseñanza en la EPS. Se focaliza en dos de los rasgos centrales de las especificaciones de la Res. CFE N° 409/21:

- La inclusión de los estudiantes de 15 a 18 años que no se hayan incorporado a la escuela secundaria o se hayan desvinculado o hayan repetido dos veces un mismo año curricular y,
- La presencia de *todas y todos, todo* el tiempo (refiriéndose a los profesores).

Una de las características distintivas de la EPS es la presencia de los docentes de Formación Profesional, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática durante todo el tiempo de cursada, además del Coordinador de Trayectorias y del equipo directivo.

Tal como menciona la norma, esta decisión tiene la intención de promover el trabajo compartido entre docentes para pensar la enseñanza y la posibilidad de ajustar las planificaciones a las necesidades de los estudiantes –que poseen trayectorias escolares diversas–, promoviendo la inclusión. Este escenario previsto para la EPS interpela el modelo organizacional y pedagógico de la escuela secundaria.

Considerando estas condiciones de base, en este apartado se caracteriza, en primer lugar, a los equipos docentes y luego se presenta lo que acontece en las aulas de las escuelas que han sido objeto de este trabajo de indagación.

3.9. Los equipos docentes

La modalidad de la convocatoria a los docentes ha sido diversa en los casos analizados, en relación con los grados de formalización. Sin embargo, cada jurisdicción ha valorado para la elección de los perfiles docentes una posible afinidad con los sujetos de la EPS. Las citas que siguen intentan ofrecer evidencias acerca de esto:

“Yo me enteré de lo que es Educación Profesional Secundaria por un profesor que me comentó de la propuesta, presenté mi estado curricular, todo lo que sería mi currículum y me llamaron para una pequeña entrevista en función de todo lo que más o menos yo estaba trabajando también en la universidad en diferentes proyectos. Y después me llamaron porque sí estaba dentro de lo que sería lo que se espera.” (Coordinadora de Trayectoria, Salta, Entrevista N° 34).

“El rector le pone el ojo para ver quién cubre el cargo. No es abierto o cerrado. Puede ser del listado o no, por ejemplo, es mejor que sean profesores jóvenes

recién recibidos” (Profesora de Ciencias Naturales, Corrientes, Registro de intercambios).

“Yo ahora estoy haciendo la última materia que me queda de Lengua y literatura y trabajé siempre en FinEs. Después en suplencias en escuelas y también di talleres, soy tallerista en barrios y siempre mi experiencia fue como un poco más informal en cuanto a la escuela tradicional digamos, solamente en suplencias he estado en la escuela tradicional. Y justamente se me produce ese choque por haber estado acostumbrada a sistemas así, o el de FinEs, que son como otra relación, hay menos distancia entre alumno y docente, como también a veces sentir que estoy dando cuestiones o contenidos, porque cuando vos sos suplente medio que agarrás el material y el programa de otra docente y ver el programa y decir, nada de esto sirve, nada de esto es útil. Y bueno, siempre fue como un poco más chocante el encuentro con lo tradicional. Mi primera experiencia así, anual digamos, es esta, y lo que encuentro es muchas diferencias en cuanto a la visión de los contenidos, en cuanto a lo útil, lo que realmente sirve, el para qué de la enseñanza, que acá lo veo bien abordado.” (Profesora de Lengua, Buenos Aires, Entrevista N° 62).

La modalidad de contratación de los docentes continúa siendo un desafío a considerar en aquellas jurisdicciones donde las condiciones laborales de los profesores de EPS son precarias respecto de las de un profesor de escuela secundaria. Estas condiciones promueven la posibilidad de rotación docente, que cada director intenta evitar, por ejemplo, buscando espacios de trabajo en la misma institución que puedan otorgar cierta regularidad, computar antigüedad docente, ART, entre otros.

Cuando se realiza el foco en las motivaciones para el trabajo en la EPS, en todos los relatos de los profesores aparece el sentido que tiene para ellos el desempeñarse en estas instituciones. Existe un énfasis en el sentido que tiene la profesión docente en esos marcos: se preocupan fuertemente porque los estudiantes puedan aprender, piensan estrategias para poder acompañarlos en sus procesos de aprendizaje, se pueden relacionar, llegan a conocerlos. Por supuesto, estas condiciones se sostienen en dos posibilidades que ofrece la EPS: cantidad de estudiantes por curso y presencia horaria total de los docentes.

“Realmente no lo cambio. (...) yo acá vengo y trabajo con ellos, y también con los otros profes. Eso es increíble.” (Profesor de Matemática, Corrientes, Registro de intercambios).

“Yo trabajo en otra escuela también. Y ahora no quiero trabajar más allá. Porque allá tengo que gritar, y como que obligar a los chicos a que hagan las cosas. Y no es culpa de ellos. Es que son muchos, no los conozco y no les interesa a todos lo que hago para la clase. Acá es diferente. Ellos hacen lo que les proponemos, y hablan con nosotros. Los conocemos y nos conocen. Ojo, que por ahí les cuesta igual. Pero se logran otras cosas. Y eso es bueno para ellos, y para mí como profesora.” (Profesora de Lengua, Corrientes, Entrevista N° 29).

En las escuelas visitadas, los equipos docentes se muestran cercanos a sus estudiantes, sus procesos y necesidades, además de la preocupación por encontrar los mejores medios para enseñar sus disciplinas. Esto puede observarse en

innumerables situaciones del cotidiano escolar, que dan cuenta de eso: desde “les hacemos una torta para sus cumpleaños”, hasta “lo acompaño a la casa porque se siente mal”, “le compré unas canilleras para jugar al fútbol porque si no no lo dejaban participar del partido”. Estas intervenciones junto con la cita que sigue dan cuenta que la cercanía y el cuidado son rasgos de estos profesores y profesoras:

“Yo creo que eso (más acompañamiento, más afectividad, esa relación, ese vínculo) es lo que produce el cambio. Si yo te pudiera decir cuál es mi hipótesis de este tipo de secundario, es que la afectividad y el trato más cercano con los estudiantes hacen que ellos vuelvan a recuperar la confianza en la educación secundaria.” (Profesora de Cs. Naturales, Buenos Aires, Entrevista N° 63).

3.10. La enseñanza en las aulas de la EPS

En este apartado se presentan rasgos de la enseñanza, considerando cómo se concretan las intenciones previstas de la normativa en las aulas concretas. Interesa abordar lo que acontece en tanto la propuesta desafía el modelo organizacional y pedagógico de la escuela secundaria tradicional.

Una de las características centrales de la EPS es la centralidad de la FP que, además, se presenta como articuladora de la propuesta. En todas las situaciones observadas, más allá de la familia profesional en la que se inscriba, la centralidad de la FP es una regularidad en las situaciones educativas, que se manifiesta tanto en la carga horaria asignada a la enseñanza de la actividad profesional, como en la necesidad concreta que tienen los profesores de las asignaturas de aprender del lenguaje técnico de la FP y de las posibilidades de articulación de cada disciplina. Esto sólo puede suceder en el marco de la coexistencia en tiempos y espacios de los profesores de las asignaturas con la enseñanza de la FP. Esta definición constituye una marca de identidad de la EPS en las escuelas que han formado parte de este estudio.

En última instancia, se jerarquizan los “saberes del trabajo” y, a partir de ahí, se busca articular con el resto de los saberes de las áreas de FG: *“quien va a dar el indicio para que el chico avance de nivel, es la formación profesional. En la medida que adquiera las capacidades de la formación profesional es como va a ir avanzando, al margen de lo que es la formación general.”* (Coordinadores de trayectorias, Buenos Aires, Entrevista N° 12). El desafío principal en términos de aprendizajes se encuentra en lograr una integración curricular donde los contenidos se expresen en capacidades: que lo aprendido se pueda utilizar en la vida cotidiana.

De este modo, otra de las características a considerar es la integración curricular, que se presenta normativamente como otro aspecto central de la EPS. Por supuesto, para poder integrar, se necesitan espacios y tiempos para pensar en conjunto. Esta es una condición que acontece en las aulas observadas, pero de modos diversos. En ocasiones, los profesores refieren a reuniones quincenales para planificar, así como también mencionan la posibilidad de acordar aspectos de la planificación en el día a día, dado que cohabitan las aulas. Señalan que, en las reuniones quincenales, muchas veces, la cuestión central es dialogar sobre las trayectorias de los estudiantes y acordar modalidades de acompañamiento para cada uno de ellos.

“Cada 15 días nos reunimos los profesores y la coordinadora de trayectorias para planificar y hacer seguimiento de los estudiantes. Para eso, o bien los chicos se retiran antes, o a veces nos reunimos los sábados un rato. Lo acordamos en la semana. También vamos ajustando esa planificación en función de lo que vamos viendo que va pasando con los chicos.” (Profesora de Lengua, Salta, Registro de intercambios).

La integración requiere de definiciones curriculares acerca de los saberes y de las capacidades a enseñar. En la mayor parte de los casos relevados, este aspecto está en construcción. Algunos se encuentran con mayor grado de avance y otros necesitan mayores definiciones. En algunos casos, la jurisdicción puede estar avanzada en la elaboración de las propuestas curriculares, pero la concreción de la integración en las aulas, se expresa en la planificación. Y la planificación integrada se define a nivel institucional, con lo que, además de la heterogeneidad en las formulaciones, se observan más o menos grados de integración. Es posible observar en las situaciones de clase, intervenciones espontáneas de los docentes, que visibilizan articulaciones. Este aspecto de definición de saberes es un desafío que interpela también las posibilidades de evaluación. Las referencias que siguen dan cuenta de la diversidad mencionada:

“También la cuestión de que la articulación con el oficio no se ve tan clara dentro de la resolución y dentro de las actividades. Obviamente, sí, texto instructivo desde la lengua y la literatura se puede trabajar y darlos también, pero fuera de eso no hay otras ideas que se pueden. Yo siempre, nosotros siempre intervenimos en la clase de gastronomía y decimos bueno, está Gustavo, el instructor, escribiendo en el pizarrón y pone, no sé, un verbo, y yo voy corriendo y digo, chicos, en qué modo está este verbo, tal, bueno buenísimo, y listo...” (Profesora de Lengua, Buenos Aires, Entrevista N° 62)

“El instructor dice que van a trabajar sobre el tema de los filtros. Inicia una presentación que tiene imagen y texto escrito breve, como apoyatura de una exposición dialogada. Al mismo tiempo en el que está exponiendo va mostrando los elementos que presenta: por ejemplo, un filtro de aire nuevo y uno usado, los distribuye y los chicos los van mirando y, en algunos casos, hasta tocando... En la exposición realiza preguntas que los estudiantes contestan: se dialoga sobre el tema. En ocasiones los estudiantes intervienen haciendo comentarios o preguntas que ellos mismos inician. Por ejemplo, el tipo de filtro y el tamaño dependen del modelo del auto. Se generan diálogos entre ellos (en el diálogo del profesor muchas veces menciona la frase cómo vimos, dando cuenta que no es un nuevo tema, sino que ya han estado trabajando con los filtros). Cuando surge lo del filtro de aceite entra en la escena la profesora de Naturales que trae un par de botellas de aceite de autos y les hace leer las siglas por ejemplo W 40 y les pide que a partir de lo que dice la botella hablen de las características del aceite y su uso para los distintos tipos de autos y climas. Empiezan a hablar de aceites sintéticos y naturales, de viscosidad, de si el auto circula en la Patagonia o allí en Corrientes, surge un tema acerca del termostato y de si en climas cálidos se lo elimina y cuál es la ventaja y la desventaja. Luego la profesora también saca unos recipientes con aceites. A partir de lo que los chicos dicen puedo inferir que algunos aceites estaban

limpios y otros usados, pero se podían seguir usando y otro que si se seguía usando pasaba algo con el auto. Junto con lo de la temperatura surge lo del uso de anticongelante y del líquido refrigerante. La profesora da ejemplos ficticios pero verosímiles: Si un dueño de auto quiere usar agua en vez de refrigerante porque no tiene costo... ¿qué le pasaría al auto? Todos intentan contestar, saben de lo que están hablando. Luego entra en escena la profesora de matemática y les muestra un papelito tipo factura con repuestos y elementos que había comprado. Enseguida los estudiantes reconocen que es por el tema del cambio de aceite y de filtros del auto, ya que tenía que hacerle un service. Empiezan a hablar si lo que compró es una buena marca o no y de los valores. Entonces les muestra otro papelito con otro presupuesto. Reconocen los elementos. A partir de eso se genera una conversación en la que intervienen los distintos profesores, incluso el de sociales, y empiezan a hablar del valor de buscar los mejores presupuestos, de la mejor calidad, que eso es ser un buen profesional. Luego de eso la profe de matemática les pide que armen el presupuesto. Repasan lo que tienen que incluir: el valor de los repuestos, de la mano de obra en base a las horas de trabajo. Les hace pensar que si trabajan dos en el mismo auto y sí se reparten de forma igualitaria o un 70/30 por ejemplo. Después de esos cálculos, ella dice lo que hipotéticamente tendría que pagar y les hace calcular la ganancia pensando que son dos y que cobran lo mismo. Y los estudiantes hacen los cálculos con naturalidad: algunos solos y otros con los que están al lado. Luego de que llegan a las respuestas la profesora los ayuda a reflexionar sobre el proceso. Algunos hicieron sumas y restas, otros aplicaron porcentaje y, sin embargo, todos llegan al resultado. En el marco de los repuestos y dónde comprarlos, la profesora de lengua trae el tema del catálogo de repuestos como vinculado con que no es lo mismo si trabajas haciendo esta tarea en un taller mecánico particular o trabajando en una concesionaria. En las concesionarias habitualmente los repuestos se compran a través de catálogos. Empiezan a analizar el tipo de texto que describe lo que aparece en el catálogo, que no solo describe técnicamente el repuesto, sino que tiene características de texto publicitario.” (Registro de observación, Corrientes).

La lectura de las citas da cuenta, por lo menos, de dos cuestiones: una, como se menciona anteriormente, es la diversidad de modos de llevar adelante la integración curricular. En algunos casos, incidentalmente, a partir de lo que acontece en el aula y favorecida por estar presentes todos los docentes durante todo el tiempo. La otra, muestra un trabajo de planificación compartida previamente, que se expresa en la situación de trabajo en el aula.

Un aspecto más a señalar en relación con los rasgos de la enseñanza en las aulas es la personalización del trabajo pedagógico en función de los niveles de los estudiantes en cada disciplina. Dadas las características de la norma, los estudiantes tienen trayectorias diversas y niveles diversos de saberes disciplinares, e, incluso, en relación con la formación profesional: en algunos casos se acercan por primera vez, en otros, ya tienen experiencia –o bien por recorridos escolares previos, o por situaciones personales: “mi tío tiene un taller y yo lo ayudo”, por ejemplo–. Atender la diversidad en las aulas constituye un desafío fundamental en términos de enseñanza en la EPS.

“Lo que hacemos no es para nada lo que aprendí en la formación docente. Acá las clases son para ellos (los estudiantes) para cada uno de ellos. No sé si llamarlas clases, ya no sé si ese es el nombre. Lo más importante es que no tengo que reclamar atención. Puedo intentar por todos los medios que ellos aprendan. Y cuando veo que no avanzan en realidad te estoy diciendo que alguno no avanza, porque no veo un grupo de 15, estoy viendo a cada uno de ellos. Si uno de ellos no avanza, me fijo por qué avanza con alguno de los otros profes, y qué hacen ellos que yo no estoy pudiendo hacer, y lo conversamos con los profes y aprendemos entre todos de todos.” (Profesora de Matemática, Corrientes, Registro de intercambios).

En todos los casos analizados, los profesores tienen la posibilidad de conocer a sus estudiantes, sus saberes previos, sus dificultades y sus posibilidades. Comparten tiempo con ellos, pueden observar sus desempeños en propuestas de otras asignaturas además de en las propias, dialogar con otros docentes acerca de sus recorridos –más allá de las diversidades con las que esto se concreta en cada escuela y en cada jurisdicción–. Es en ese sentido se hace referencia a la personalización en la enseñanza, porque es posible pensar recorridos (en plural) para cada uno de ellos, o para dos, o para tres. De este modo, aparece el trabajo en niveles, donde cada docente propone actividades que atienden lo que cada uno y cada una necesita. En lo que acontece en las aulas, en las asignaturas, más allá de que puede haber espacios de enseñanza frontal, coexisten con muchos espacios de acompañamiento individuales o en grupos de pocos estudiantes, para llevar adelante las actividades. Habitualmente, además, los estudiantes “saben” en qué nivel están, porque esa coreografía en la que trabajan con algún compañero y con algún docente les permite localizarse en sus propios recorridos de aprendizaje. Los estudiantes se encuentran todos juntos en la comisión, pero las tareas que realizan van diferenciándose en función de sus trayectorias previas respecto de los saberes. Es por eso que se observa trabajo en grupos pequeños, todos conviviendo en el mismo espacio y rotaciones de profesores y/o de estudiantes, de acuerdo con lo que van a aprender. Sorprende el grado de involucramiento de los estudiantes en sus aprendizajes, así como también los saberes que poseen acerca de lo que saben y de lo que no, de sus necesidades respecto de los aprendizajes.

Al retomar el análisis de la cita anterior, es posible recuperar otro de los sentidos, que también puede ligarse con los procesos de planificación. La enseñanza puede ser una acción colaborativa entre docentes: planifican y/o trabajan juntos. Esta posibilidad de diálogo favorece la construcción de otro tipo de profesionalidad docente, que supera la soledad habitual de la tarea del profesor y que, incluso, permite compartir y contrastar miradas y posiciones acerca de las modalidades de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes. Esta situación promueve una construcción diferente de los objetos de enseñanza que, en algunas ocasiones, favorece la significatividad para los estudiantes, tal como se presenta, por ejemplo, en la referencia a la situación de aula observada en una de las EPS de Corrientes.

Para finalizar, se abordarán los procesos de evaluación. Este aspecto representa aún un desafío relevante que se vincula fuertemente con el grado de definición curricular: cuanto más claro sea para los docentes la definición para la enseñanza, se abre la posibilidad de una mayor precisión acerca de los criterios de evaluación. Por supuesto,

los profesores encuentran los medios para poder evaluar: conocen en profundidad a cada uno de sus estudiantes.

“...En cada clase le voy preguntando, les pregunto cosas, ellos no saben que le estoy evaluando, pero le pregunto, también le tomo examen escritos, por suerte siempre les va bien trabajos prácticos, muchas veces ni se enteran, solo es un trabajo, no les digo que es una prueba o si no se asusta...” (Profesor de Ciencias Naturales, Misiones, Entrevista N° 43).

“...Evaluó todos los días, mientras que ellos van haciendo y que yo les presento el plato ellos van haciendo, ellos saben que me van preguntando dependiendo los niveles, en dos y tres estoy más atrás, pero en cuarto prácticamente ya van haciendo solos y yo les voy evaluando la limpieza, todo lo que vamos hablando en este segundo cuatrimestre y ahí le voy marcando, le voy marcando y cuando ellos presentan el plato que yo soy la primera en la cocina ahí ya les hago la devolución por ejemplo le digo te pasó esto y aquello porque no hiciste esto y aquello y te faltó esto, marcándole siempre lo bueno y lo malo también...” (Instructora de Taller, Misiones, Entrevista N° 41).

En algunas de las jurisdicciones, con los módulos avanzados en la definición curricular, se construyen planillas por estudiante con las capacidades a alcanzar y se van “sombreado” aquellas que cada estudiante va logrando. En otras, el registro es más un listado de contenidos enseñados en cada disciplina donde cada docente registra (en ocasiones con algún código o utilizando una escala numérica) lo que cada estudiante pudo lograr.

Imagen 1. Registro personalizado del desempeño de los estudiantes

Materia	Fortalezas	Debilidades	Observaciones Generales
Ciencias Naturales	<ul style="list-style-type: none"> Realiza las actividades propuestas en clases. Presta atención en clases. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar e interpretar información relevante (fenómenos, teorías, etc.) para dar respuesta a preguntas planteadas. Relacionar los contenidos conceptuales del área con los contenidos de otras materias. Participar de manera oral. establecer 	<ul style="list-style-type: none"> Es un estudiante tímido y respetuoso. Se relaciona solamente con su compañero de banco.
Lengua	-realiza correctamente		Está interesado en

Fuente: Elaboración propia en base a trabajo de campo

Los docentes registran la evolución del desempeño en formularios que están disponibles para quienes desarrollan tareas de enseñanza en la comisión y, de esa manera, es posible acceder a la situación del estudiante en todas las áreas de conocimiento. Esto permite también una evaluación más integral de los avances o las dificultades, las cuales se trabajan en las reuniones quincenales que, en general, se realizan para planificar y poner en común la situación de los estudiantes.

Se observa un diálogo continuo entre docentes y estudiantes sobre las actividades solicitadas y sobre la situación de los aprendizajes de cada uno. En todos los casos

analizados, para la certificación, resulta central la determinación de niveles de la FP y se valora también el avance en la formación general.

Los procesos de evaluación son siempre complejos, pero en la EPS, además, cada estudiante se encuentra en un recorrido diferente que resulta relevante visibilizar de modo de poder explicitar posibilidades de egreso. Las citas que siguen dan cuenta de esta complejidad.

“...Cuesta pensarlo, porque el profe de secundaria tradicional no está familiarizado, no trabaja en ETP, no está familiarizado con la resolución, y trabaja más con contenidos que con evidencias [...]. Se tiene que poder visualizar resolviendo algo...” (Coordinadores de trayectorias, Buenos Aires, Entrevista N° 12).

“...Nosotros consideramos que hay que acreditar sí o sí los saberes de ellos para que ellos... La preocupación tanto de N. como de los que tienen más de 16 es, che, pero ¿yo voy a terminar a los 20 años esto, a los 21? para eso me quedo en la otra escuela. Pero nosotros les decimos bueno, pero ¿en la otra escuela salías con título de gastronomía?, no; bueno, ¿pero en la otra escuela te sentías igual de cómodo?, no. Ellos igual medio que te lo dicen para apretarte, subíme de nivel, viste. Pero es verdad... es que ellos medio que vinieron porque cuando estaba la primera información de la EPS, la primera que surgió, no de nuestro lado sino de qué era la EPS, era: podés hacer los tres niveles en uno, en un año hacés tres niveles te decían, como que era la forma de promocionar. Cuando llegaban acá a la entrevista vos les decías, no, mirá, depende tus saberes, depende la situación, depende todo. Ahora lo que estamos tratando de hacer es que ellos sigan por la cuestión esta, bueno, pero no estás solamente haciendo el secundario, estás haciendo un curso profesionalizante que te puede llegar a servir para el futuro...” (Profesora de Lengua, Buenos Aires, Entrevista N° 62).

3.11. El papel de las articulaciones en las propuestas de EPS

Para este último punto resulta interesante traer a colación una resolución del CFE, en la que se plantea:

“Acercar a los sujetos a las instituciones educativas, para ello es necesario construir puentes diversos (socioeducativos, deportivos, culturales, socio comunitarios) y acompañamientos que promuevan, colaboren estableciendo caminos múltiples de aproximación a la educación” (Res. CFE N° 369/20).

En este marco, en pos de garantizar la continuidad pedagógica o la (re)vinculación del estudiantado, se observa que, bajo la propuesta de EPS, se impulsan, a nivel jurisdiccional, diferentes programas y acciones orientados a sostener a los estudiantes en su escolarización y a acompañar las tareas de enseñanza, convocando a diversos actores para su promoción. Estas *tramas interactoriales*, se conciben como aquellas interrelaciones que se establecen entre la gestión educativa, las escuelas y otros actores gubernamentales, sociales y comunitarios. A continuación, se pone el foco en

la potencialidad de cooperación que habilitan esas interrelaciones; así como también en los obstáculos y desafíos que se despliegan en cada jurisdicción.

Los espacios extracurriculares son muchas veces herramientas para avanzar en la integración entre Formación General y FP. Éste es el caso de las muestras y/o exposiciones, por ejemplo, la Feria de Ciencias, de la cual participan la mayoría de las comisiones analizadas. Cabe destacar que dicha participación vislumbra no sólo la necesidad de articulaciones con el entorno, sino que también da cuenta de la inclusión de la EPS en la institución, es decir, del lugar que se le concede a la EPS en cada sede.

“Uno aprende de los otros profesores porque como son otras formaciones, es súper interesante encontrarle el nexo. Eso, por ahí también cuesta un poco. Ellos están trabajando ahora en la Feria de Ciencias y ahí se articularon todas las disciplinas [...]. Tenemos proyectos extracurriculares para que ellos en cada evento que hace la escuela también formen parte.” (Coordinadora de trayectorias, Corrientes, Entrevista N° 27).

“El hecho de participar de la Expo Técnica es algo buenísimo, porque los hacés participar dentro de un evento provincial muy importante, y entonces ellos tienen su lugar. También logramos incluirlos dentro de un concurso de economía circular que se hace acá en la provincia, entonces la EPS tiene su propio concurso, de las diez sedes ocho están participando. Que eso es buenísimo, por qué, porque ahí presentan trabajos increíbles, por ejemplo, uno de ellos es la reutilización del suero para hacer lácteos, para hacer dulce de leche.” (Referente jurisdiccional, Misiones, Entrevista N° 39).

Las articulaciones con actores extraescolares se presentan también como un apoyo para abordar ciertas problemáticas vinculadas con el perfil de los estudiantes de EPS: con *“varias instituciones de la provincia hicimos convenios para llevar charlas a nuestra sede”* (Referente jurisdiccional, Misiones, Entrevista N° 3). Aquí adquieren centralidad programas y/o charlas informativas con profesionales sobre temáticas relacionadas con las adicciones, la violencia, el *grooming*, el medio ambiente, etc., aunque también se efectúan “salidas escolares” recreativas o lúdicas que son altamente valoradas por los estudiantes.

“Me es más sencillo cuando vienen las actividades acá. Como también, de grooming, de abuso cibernético, le trajimos una charla. Después, trajimos una charla de violencia, todo tipo de violencia. Ahora tenemos pensado que vengan a dar una charla para lo que sería la salud sexual de la mujer.” (Coordinadora de trayectorias, Misiones, Entrevista N° 47).

“EPS lo que trajo fuerte de decir ‘necesitamos tal cosa porque tenemos este problema’, identificamos el problema para resolverlo. Bueno, qué tenemos en la provincia, o quien sea que nos pueda dar una solución. Y no salir a contratar, poner horas cátedra para resolver esta cuestión o esta problemática porque ya hay un programa que funciona a nivel municipal, a nivel provincial, que es aplicable y con el que nosotros podemos canalizar o resolver incluso problemáticas puntuales. Entonces, ahí es donde aparecen vinculaciones fuertes de EPS, todo lo que es la parte de adicciones, apoyo pedagógico, toda

esa estructura [...] aprovechando todos estos recursos y programas que sabemos que existen.” (Directora, Misiones, Entrevista N° 40).

El caso de la provincia de Misiones resulta interesante porque aparece el rol del tutor, como una figura adicional en la implementación de la propuesta de EPS, que surge a través de la articulación con una fundación internacional radicada en Buenos Aires. La función de los tutores es acompañar en problemáticas que exceden la dimensión pedagógica.

“Nosotros como provincia quería comentarle esto también tenemos un aporte muy importante de una fundación, gracias a las gestiones del subsecretario de Educación Técnica, de Buenos Aires que aporta los recursos para pagar los tutores ¿Qué son estos tutores? Son trabajadores sociales o psicólogos para asistir a nuestros estudiantes en aquellas cuestiones que docentes o coordinadores o instructores no lo podemos hacer... tiene que ver con la parte social del por qué dejó, es para que no deje [la escuela...]. Se ha detectado muchísimas problemáticas de abuso, de bullying, de abandono de violencia [...]. Son cuestiones que nosotros tenemos limitantes como docentes no estamos por ahí preparados profesionalmente para atender estas cuestiones.” (Referente jurisdiccional, Misiones, Entrevista N° 3).

Un actor externo al sistema educativo que adquiere centralidad en los casos analizados es el gobierno municipal. Incluso, la instalación de una comisión en una localidad y/o la definición de las orientaciones de algunas comisiones implicó en un primer momento *“sentarnos a hablar con los intendentes”* (Referente jurisdiccional, Salta, Entrevista N° 4). Asimismo, se ha detectado el desarrollo de proyectos productivos orientados a una solicitud del gobierno local, en los que el municipio provee los insumos. Por ejemplo, se señaló: *“hay una sede donde los chicos salieron a hablar con la municipalidad y le hacen el arreglo y el mantenimiento de las motos, pero por qué, por voluntad de ellos para seguir practicando y creciendo”* (Referente jurisdiccional, Misiones, Entrevista N° 39). Para el equipo de EPS, dichas articulaciones resultan una oportunidad para poner en práctica y aplicar lo visto en el espacio del taller. Tal como se vislumbra en el siguiente relato:

“La Municipalidad, por ejemplo, nos ha traído materiales para que los alumnos hagan un trabajo para la Municipalidad y después les piden cosas a los chicos. El año pasado a fin de año, nos pidieron, le pidió a la EPET, en realidad, que hagan seis gazebos gigantes de 6 metros por 3 metros. De esos seis gazebos, nuestra modalidad hizo dos. Los alumnos hicieron dos y uno de esos gazebos quedó para la institución. Que, por ejemplo, cuando los chicos tienen un stand o se hace la expotécnica de la EPET en la plaza central y ese stand se utiliza para que los chicos expongan.” (Instructor de Taller, Misiones, Entrevista N° 49).

Algunas articulaciones, emergen con la finalidad inicial de generar insumos y, al mismo tiempo, permiten desplegar capacidades vinculadas con la familia profesional que se imparte en la comisión y desarrollar habilidades emprendedoras. Al respecto, se ha detectado la conformación de cooperativas de trabajo que buscan autoabastecerse. La relación con la comunidad ocurre a partir de la venta de productos para recaudar fondos necesarios para la adquisición de insumos: *“Estuvimos hasta dos semanas atrás vendiendo los pastelitos, entonces, hay muchas*

cuestiones que a veces una tiene que afrontar también.” (Coordinadora de Trayectoria, Misiones, Entrevista N° 47).

A continuación, se describe la instalación de una unidad de producción alimentaria, donde los estudiantes aprenden los procesos para desarrollar un emprendimiento gastronómico y generar ingresos para solventar proyectos especiales (salidas, por ejemplo) durante la cursada.

“...Nosotros tenemos una reunión mensual para planificar, y en la última que hicimos en agosto pensamos que teníamos que hacer un proyecto que articule un poco todas las materias. Y pensamos en un proyecto de formar una cooperativa de trabajo de los y las estudiantes en el cual se articulen todas las materias; lo tenemos redactado [...]. Justamente es una cooperativa de trabajo en la cual los pibes elaboran sus productos y los venden a la comunidad. Entonces ahí está articulado un poco naturales desde el proceso, cómo se hace un pan o cuánto lleva para leudar una masa; matemática en costos; llevar una caja, administrar una cooperativa; prácticas del lenguaje, bueno, cómo vendemos y cómo escribimos y desarrollamos un producto para que llegue a la gente. Bueno, cada materia articulaba un poco en relación a qué contenidos podía aportar desde esa materia a este proyecto que se llama cooperativa, que ya tiene un nombre, se llama EPS Sabores, que lo pensaron los pibes y las pibas.” (Coordinador de trayectorias, Buenos Aires, Entrevista N° 59).

Finalmente, entre los actores institucionales de la EPS, se han establecido también articulaciones orientadas a “colectivizar” los aprendizajes, por ejemplo, la creación de grupos de WhatsApp entre los coordinadores de trayectoria: *“lo socializamos todo, todas las actividades que hace cada sede, para que los demás sepan en qué se está trabajando, entonces se socializa todo para que el aprendizaje colectivo sea más grande.”* (Referente jurisdiccional, Misiones, Entrevista N° 39). Como señala un coordinador de trayectoria:

“Por ahí faltaba la información nomás que poco a poco se fue armando, nos fueron comunicando. Y en eso, por ejemplo, yo agradezco mucho a los coordinadores de las demás jurisdicciones porque gracias a ellos fuimos aunando criterios. Bueno, no sabemos qué hacer, entonces, vamos a aunar criterios [...] la conversación era continuamente con los demás coordinadores, cómo encaraban la clase, cómo encaraban la organización de la clase ya que es un gran desafío. Es un gran desafío que estén cinco, seis docentes junto con el coordinador, presentes en una clase [...] estamos muy acostumbrados a la educación tradicional: el profesor, el dueño del saber, y los chicos a un costado nomás.” (Coordinador de trayectorias, Corrientes, Entrevista N° 20).

4. Conclusión

Aprendizajes de la implementación, logros y desafíos

La EPS propone un modelo alternativo de educación secundaria con pocos antecedentes en el país. Se apuntó a que la propuesta captara y se adaptara a jóvenes con problemáticas sociales, y personales que les habían impedido continuar estudiando. El supuesto básico fue que poner la formación profesional en el centro de la propuesta de EPS daría sentido al aprendizaje en otras áreas, y generaría nuevas motivaciones en el estudiantado. Ese aspecto es resaltado por todos/as como un logro, ya que quedó plasmado con fuerza en la implementación.

“La EPS tiene lo que le faltaba entender al sistema educativo, en la formación profesional, ¿para qué me sirve esta matemática? ¿Para qué me sirve la lengua en la formación del oficio?... Y tener la estrecha relación entre la teoría y la práctica era lo que hacía falta, no aprender aisladamente.” (Referente jurisdiccional, Misiones, Entrevista N° 3).

Se destaca la flexibilidad de la propuesta educativa, la cual permite que emerjan aspectos innovadores dentro y fuera del aula. A nivel institucional se señala que los niveles de presencialidad son notables. En este sentido, se subraya principalmente la cuestión de la afectividad, en pos de sostener las trayectorias de los estudiantes. Se ha visto también flexibilidad para evaluar si algún joven encuentra mayores posibilidades de viabilidad de continuación de su trayectoria educativa a través de otras alternativas de terminación de la secundaria como FinesTec o secundaria de jóvenes y adultos. Por ejemplo, se observaron estas derivaciones en el caso de jóvenes con hijos.

Se constató en todos los actores una alta valoración del modelo innovador de educación secundaria en el que están involucrados/as, como uno de los grandes logros de la propuesta. Otro logro se vincula al compromiso colectivo con la personalización y el aprendizaje acompañado, rasgo destacado tanto por docentes como por estudiantes, en tanto constituye una condición básica para que las tareas de enseñanza y de aprendizaje sean posibles o se desarrollen bajo mejores condiciones.

“Lo importante acá es que todos los docentes tienen que acompañar. Hay una imagen que a mí me quedó grabada de una de las comisiones. Un docente como que guiando la clase, los estudiantes y el resto de los docentes alrededor de los estudiantes: como una constitución de protección. Esa imagen yo digo como que los protegen, los miran, están atentos y cómo vos miras a la persona en ronda, tenés la capacidad de estar atento... yo digo que en situación ideal esa actitud de acompañamiento, del que estás ahí.” (Referente jurisdiccional, Corrientes, Entrevista N° 19).

La importancia del acompañamiento permite inferir una dificultad para expandir el modelo. Por ejemplo, en el caso de Misiones, se comentó el desafío que implicó en 2023 duplicar las comisiones, situación en la que se recurrió a la colaboración de los

docentes que ya estaban para apoyar a los nuevos. Deberán crearse nuevas y creativas condiciones para capacitar y acompañar a los nuevos equipos.

Otra cuestión crítica en la expansión del modelo es el aseguramiento de los recursos para insumos en todos los niveles de la FP. En estas implementaciones iniciales, se detectaron comentarios acerca de que muchas veces se recurre a organizar eventos con los propios jóvenes para poder comprar insumos para trabajar con el desarrollo de capacidades más complejas en el taller (niveles 2 o 3 de FP). En ocasiones, se cuenta con el apoyo del municipio para ciertos insumos.

La mayoría de los estudiantes que se encuentran cursando provienen de otras escuelas secundarias, en la mayoría comunes u orientadas a las que dejaron de asistir por la acumulación de repitencias, por quedarse con materias previas o por haber transitado situaciones de incomodidad en el trato entre pares y con docentes. También se verificó la existencia de estudiantes que sólo habían completado el nivel primario. Más allá de la conformación de los grupos, la tarea de motivarlos y retenerlos no está exenta de dificultades.

“Nosotros como la tarea que nos pusimos primero fue convencer a los pibes de que la EPS era un lugar de pertenencia, de refugio para ellos, ...lo que primero tenemos que hacer es que los pibes vengan, son pibes que no están yendo a la escuela o que vienen de repetir, y un poco “odiar” el sistema tradicional de secundaria, entonces nosotros tenemos que de alguna manera hacer que esos pibes se enamoren con esta propuesta. Porque nosotros también estamos convencidos como docentes de que esta propuesta es superadora ¿no? ...acá se rompían un poco esos esquemas tradicionales de la escuela, y que ellos sientan al CFP como un lugar de pertenencia, de refugio, de que se sientan cómodos, que acá nadie los va a estar persiguiendo atrás.” (Coordinador de trayectorias, Buenos Aires, Entrevista N° 59).

En los testimonios de estudiantes, se ha observado que entre sus propósitos priorizan la necesidad de finalizar el nivel secundario y, en segundo lugar, la oportunidad de un título complementario para el desarrollo de un oficio resulta también un atractivo adicional. Así, la propuesta de la EPS responde a la demanda de los destinatarios para los que fue diseñada. Por otra parte, hay una alta valoración del tamaño de los grupos y de la dinámica de trabajo, asentada también en un seguimiento personalizado del desempeño de los estudiantes y en un reconocimiento de la situación personal y de partida de cada uno, aspecto que organiza otro tipo de vínculos en la clase entre adultos y adolescentes y jóvenes.

Respecto de los aspectos vinculados con la enseñanza, en los casos observados la propuesta de EPS presenta las innovaciones propuestas en la normativa de origen, con algunas variaciones según las posibilidades de cada institución e incluso del grado de implementación en cada jurisdicción. Se observa la centralidad de la FP como organizadora de la formación, los profesores comparten actividades en el aula, en comisiones de 15 estudiantes aproximadamente. Estas condiciones organizacionales impactan en las condiciones de la enseñanza: se observan vínculos muy cercanos entre profesores y estudiantes y trabajo compartido entre docentes. El profesorado intenta, a través de distintos dispositivos, ofrecer oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes.

Los estudiantes están en conjunto en la comisión, pero las tareas que realizan van diferenciándose en función de sus trayectorias previas respecto de los saberes. Se observa trabajo en grupos pequeños y rotaciones de profesores y/o de estudiantes, de acuerdo con lo que van a aprender. También se registró un importante grado de involucramiento del estudiantado en sus aprendizajes, así como también acerca de la comprensión acerca de lo que saben y de lo que no, es decir sus necesidades respecto de los aprendizajes. Al mismo tiempo, se advierte la necesidad de un proceso de acomodamiento en relación con la posibilidad de desarrollar contenidos mínimos establecidos por disciplina; también que la integración curricular es aún un proceso en construcción. En relación con este punto parece haber una tensión para compatibilizar diferentes avances en cada uno de estos ámbitos. Hay estudiantes que ya han completado los contenidos priorizados de la formación general pero aún no cursaron los niveles establecidos de la formación profesional. Eso genera cierta presión por egresar en condiciones en las que las sedes no cuentan con los recursos humanos y materiales, y el apoyo jurisdiccional para ofrecer los niveles más avanzados de la formación profesional.

Los modos de registrar los avances en los aprendizajes son variados en cada institución. No se han podido relevar precisiones acerca de las condiciones de egreso. Sin embargo, los coordinadores de trayectorias tienen claro en qué lugar se encuentra cada uno de los estudiantes respecto de sus aprendizajes. Se llevan adelante procesos de evaluación formativa y, a partir de procesos de retroalimentación, los estudiantes están en conocimiento de sus recorridos. De todos modos, se advierte la necesidad de establecer pautas para el registro de los aprendizajes y de los circuitos de egreso que puedan ofrecer claridad en los procesos tanto a los docentes como a los estudiantes y sus familias y la posibilidad de organizar esos registros recurriendo a herramientas informatizadas, ya que predomina una tecnología artesanal en la que todo está asentado en archivos en carpetas compartidas o en biblioratos que se imprimen y se comparten.

Al mismo tiempo, el modelo es percibido por algunos actores como con gran potencial para mostrar caminos alternativos para el resto de la educación secundaria.

“Yo espero que sirva como una justificación para que se puedan flexibilizar los regímenes académicos del resto de los niveles [...]. Esto demuestra que el formato flexible no viene asociado a una baja calidad, que una cosa no tiene que ver con la otra, y espero que los números de esto den bien y sirvan... porque uno los ve a los chicos contentos y ve niveles de presencialidad similares o mejores con chicos que tienen trayectorias donde en la educación tradicional estarían bastante por debajo de la media, porque lo venían sosteniendo así. Entonces, qué pasaría si este dispositivo se replica para pibes que no vengán con trayectorias discontinuas o que estén por debajo de los conocimientos esperables en su trayectoria teórica. O sea, yo creo que la potencia de esto sería aplicar un formato EPS, pero aplicarlo con los chicos que vienen mejor, o sea, recién salidos de primaria pero que viene muy bien. Entonces ahí sería todavía muchísimo más potente.” (Coordinación de trayectorias, Buenos Aires, Entrevista N° 12).

En esa proyección a futuro, hay un acuerdo en torno a que se trata de un formato educativo innovador que no se parece a otros anteriores, en particular por la condición de simultaneidad y de centralidad en la formación profesional y por el tamaño de los grupos. En este sentido, se señala que hay una ausencia de antecedentes que permitan pensar metodologías para su abordaje, lo cual implica al mismo tiempo una limitación y un trabajo necesario para documentarlo.

“No queremos que esta propuesta sea homologada ni a Secundaria con Oficios ni a otra porque tiene otra lógica, digamos, nuestro propósito final es una nueva modalidad de educación secundaria profesional. También a veces la falta de antecedentes documentados que nos permitan poner en discusión metodología de abordaje que nos parezcan interesantes puede ser una dificultad y mucho de nuestros esfuerzos también están puestos en recuperar y repensar algunas estrategias que nos sirvan para poder trabajar a nivel más sistémico, digamos, ese conocimiento situado: ver qué de eso podemos trabajar a nivel de la propuesta jurisdiccional de la EPS. En eso estamos poniendo también muchas energías porque la propuesta no es nada de lo que lo que vimos pasar, pero tenemos que construir ese antecedente y documentarlo, así que también ahí hay entre una limitación y un desafío que tenemos.” (Referente jurisdiccional de EPS, Buenos Aires, Entrevista N° 8).

Como plantea este testimonio, a medida que el modelo se consolida, el monitoreo sistemático y la documentación de procesos innovadores parecen claves tanto para su ampliación y profundización como para poder transmitir sus aprendizajes y desafíos.

Finalmente, cabe resaltar la coherencia entre la propuesta normativa de creación del modelo de EPS y la implementación en los casos analizados, más allá de los aspectos particulares que se han mencionado en el informe. Esto resulta valioso dado el caudal de innovación de la propuesta respecto de los aspectos académicos y organizativos de la escuela secundaria.

Tanto profesores, estudiantes y equipos directivos expresan el valor de la propuesta, por la posibilidad de acompañamiento de los estudiantes como en los aspectos pedagógicos, asunto que no es posible de ser generalizado para estos mismos actores en escuelas secundarias con el formato tradicional.