

Formación Profesional y Terminalidad de la Educación Secundaria: El Bachillerato con Orientación Profesional.

Armando Belmes y Ismael Rodrigo.

Cita:

Armando Belmes y Ismael Rodrigo (2019). *Formación Profesional y Terminalidad de la Educación Secundaria: El Bachillerato con Orientación Profesional. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/523>

XIII Jornadas de Sociología “Las cuestiones de la Sociología y la Sociología en cuestión”.
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología

Eje 5: Estado y Políticas Públicas

Mesa 89 : Identidades y trabajo docente en escuelas secundarias con formatos alternativos

**Título de la Ponencia: *Formación Profesional y Terminalidad de la Educación Secundaria:
El Bachillerato con Orientación Profesional***

Autores:

Armando Belmes Magister en Educación Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Universidad de Buenos Aires; Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. UEICEE, UNTRF. E-mail: armandobelmes@gmail.com.

Ismael Rodrigo Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. UEICEE, MECABA . E-mail: ismaelarodrigo@gmail.com

Resumen Analítico:

El propósito de esta comunicación es presentar algunas reflexiones en torno de los desafíos para el trabajo docente en propuestas alternativas a la educación secundaria tradicional. La ponencia retoma algunos de los resultados de un estudio exploratorio, enmarcado en la UEICEE, cuyo objetivo consistió en examinar un dispositivo de inclusión educativa, el Bachillerato con Orientación Profesional (BOP), destinado a adolescentes que, por distintas circunstancias asociadas a la vulnerabilidad social y educativa han transitado trayectorias discontinuas en el sistema educativo, que desde 2015 se implementa en seis Centros de Formación Profesional de la Ciudad de Buenos Aires, articulando la enseñanza de las asignaturas básicas de la formación general de nivel Medio con un trayecto curricular de Formación Profesional inicial correspondiente a un sector de actividad específico.

El estudio analiza la estructura curricular y la organización institucional del BOP, explorando las particularidades de su implementación en cada uno de los CFP que develan el trabajo “artesanal” docente y las vicisitudes de los intentos por desarticular la gramática tradicional de la escuela secundaria.

Palabras clave inclusión educativa, formación profesional, terminalidad secundaria

Introducción. Acerca del Bachillerato con Orientación Profesional

Esta ponencia se propone comunicar algunos de los resultados de una investigación de carácter exploratorio realizada por el Equipo de investigación en Educación Técnico Profesional (ETP) de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE)¹ sobre el Bachillerato con Orientación Profesional (BOP). El mismo es una propuesta alternativa de terminalidad de la educación secundaria implementada desde el año 2015 en seis Centros de Formación Profesional (CFP) de la Ciudad de Buenos Aires, que busca atender una de las deudas del sistema educativo porteño en relación con el derecho a la educación de los más vulnerables².

Esta iniciativa de inclusión educativa destinada a adolescentes entre los 16 y 18 años de edad que acreditan el nivel Primario completo y que, por distintas circunstancias asociadas a la vulnerabilidad social y educativa, han transitado trayectorias signadas por la discontinuidad y/o el abandono de la escolaridad, se suma a distintas propuestas alternativas a la Educación Secundaria común para que jóvenes y adultos puedan completar los estudios del nivel existentes en la Ciudad³. La misma articula la enseñanza de las asignaturas básicas de la formación general (FG)⁴ con un trayecto curricular completo de Formación Profesional inicial (FP) correspondiente a un sector de actividad (Automotores; Energía; Gastronomía; Informática).

El diseño curricular establece que los y las estudiantes cursan en un mismo turno la FP y la FG, con un máximo de 30 horas cátedras semanales y una duración estimada del Plan de estudios de cuatro años.

Lo singular del BOP radica en el peso sustantivo del componente de FP en la carga horaria total: de las 2938 horas reloj del Plan, 792 horas reloj corresponden a FP y 2.146 horas reloj a FG distribuidas a lo largo de los cuatro años de formación

El núcleo de la propuesta que recupera la impronta de las Escuelas de Reingreso⁵ radica en la adecuación del trayecto escolar a la situación de cada estudiante: el régimen académico dispone la cursada y la aprobación por asignaturas y por módulos con el único requisito de las correlatividades, además de contemplar un sistema de apoyo escolar y de tutorías y un régimen de asistencia aplicado a cada una de las asignaturas y módulos que se cursen.

¹ Ministerio de Educación GCBA

² La ponencia retoma y profundiza algunos aspectos de la publicación de Belmes y Rodrigo: *Formación Profesional y terminalidad de la educación secundaria. La experiencia del bachillerato con Orientación Profesional en la Ciudad de Buenos Aires*. 2017

³ En 2015, año de inicio del BOP, en conjunto estas ofertas registraban una matrícula total de 39218 alumnos y alumnas, de los cuales 12974 corresponden a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y 10764 al Programa Adultos 2000. Fuente: Relevamiento Anual 2015. (Base provisoria al 9/03/2016). Investigación y Estadística. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Ministerio de Educación. GCABA.

⁴ Estipulado por la Res. CFE N°84/09: Matemática, Lengua y Literatura, Lengua extranjera, Historia, Geografía, Economía, Biología, Educación Ciudadana, Física y Química.

⁵ Resolución MEGC/814/04

La ponencia revela los modos como las instituciones y los docentes abordan el desafío de sostener la escolaridad y promover la terminalidad de los y las estudiantes y las vicisitudes inherentes al proceso de construcción de una alternativa pedagógica estructurada en torno a la articulación curricular de la FG con la FP y la flexibilidad del régimen académico-institucional.

En la primera parte de se abordan temáticas que identifican y problematizan los condicionantes de sentido y el formato que adopta el BOP. En la segunda se revelan los rasgos salientes de la implementación con el foco puesto en el abordaje institucional de la articulación de la FP con la FG y los avatares de la construcción de un formato educativo alternativo de educación secundaria tradicional.

1. Algunas claves para el análisis del Bachillerato con Orientación Profesional

Se debe situar al BOP en relación con el “problema” de la terminalidad de la educación secundaria interpelada por las limitaciones del formato tradicional de la escuela y por las trayectorias escolares reales, y las políticas de re vinculación de adolescentes y jóvenes con la escuela como las Escuelas de Reingreso y el Ciclo de Formación Profesional para Adolescentes (CFPA), de las cuales este dispositivo novedoso es subsidiario.

Las Escuelas de Reingreso, creadas en 2004 en el marco del *Programa Deserción Cero*, constituyen según Krichesky (2007), un novedoso proyecto educativo dirigido a atender la demanda de jóvenes que no habían comenzado sus estudios de nivel Medio o habían interrumpido su escolaridad a través de un formato escolar que adopta una estructura curricular por trayectos personalizados y un marco académico flexible que favorece las distintas alternativas de cursado para mejorar las condiciones de permanencia de los alumnos: el plan de estudios comprende materias anuales y cuatrimestrales distribuidas en cuatro niveles que los estudiantes cursan en cuatro días de la semana y de modo simultáneo y el día restante se destina a asignaturas opcionales (práctica de artes, actividad física y formación profesional). El BOP recupera esta propuesta curricular.

El CFPA⁶, que atendía a adolescentes y jóvenes que no habían asistido o habían discontinuado la escuela secundaria y concurrían a los CFP en busca de un oficio con salida laboral, representa un antecedente en el sentido de la articulación entre la formación profesional y la terminalidad del secundario. Esta experiencia significó para los CFP un aprendizaje y entrenamiento del cuerpo docente para la formación de adolescentes en un circuito alternativo al tradicional, además de instalarse como referentes institucionales para un universo poblacional sustantivo.

La obligatoriedad de la educación secundaria y la terminalidad como problema. La Ley N°898/02 que extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel Medio en todas sus

⁶ Res. CONET N°886-89

modalidades y orientaciones en la Ciudad de Buenos Aires, al igual que la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, generó discusiones sobre la pertinencia y el sentido de plantear objetivos tan complejos y difíciles de alcanzar. Lo central de este debate radica, apuntan Duro y Perazza (2013), en el vínculo entre las leyes y las políticas: las leyes marcan rumbos en el diseño de las agendas y en la fijación de prioridades y obligan a los Estados a ponderar su cumplimiento.

Este desafío de universalizar el nivel se instaló en la Ciudad en un paisaje signado por la desigualdad territorial de capacidades edilicias y disponibilidad de docentes titulados, lo que demandó una multiplicidad de acciones y programas que expresan la diversidad de enfoques político-pedagógicos sobre los problemas de la educación secundaria -y las maneras de solucionarlo- y desnudan las dificultades para dar cumplimiento al derecho a la educación en determinados grupos sociales y económicos.

El problema de la terminalidad no debe circunscribirse a una cuestión de derecho inclusivo, de justicia social, que sería suficiente motivo de preocupación para el gobierno del sistema educativo, sino que tiene implicancias en el ingreso al mercado de trabajo. Existe consenso en la relación entre nivel educativo e inserción laboral -sujeta a fluctuaciones y condicionada histórica, social y geográficamente (Feldfeber, 2009)- que puede traducirse en la siguiente ecuación: a mayor escolaridad, menor desempleo, así como mejor calidad de los empleos ocupados y menor proporción de ocupados en el sector informal, de los sin protección y de los que perciben salarios más bajos⁷.

Limitaciones de la escuela secundaria. La ampliación de la educación secundaria a nuevos públicos tuvo su correlato en una diversificación social y cultural y actualizó la compleja dinámica inclusión/exclusión. La expansión de la cobertura, con la terminalidad del nivel como horizonte y el desafío de albergar nuevos públicos y de revincular a aquellos que por motivos diversos, aunque fuertemente asociados con la vulnerabilidad social y educativa, se han ido desvinculando del sistema educativo sin completar los estudios de nivel secundario, interpelan los sentidos de pertinencia y eficacia de una escuela secundaria pensada con otros fines (Tiramonti; 2004, Dussel, 2006; Southwell, 2011).

Perazza (2013) pone en duda la fertilidad del formato de la escuela secundaria, mientras que Acosta (2011) advierte que por su origen selectivo y excluyente está limitada históricamente para hacer frente a procesos de expansión. La irrupción de nuevos públicos devela los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional de la escuela.

⁷ Se observa en las últimas décadas un fenómeno de devaluación de la credencial de nivel Medio combinado con la elevación del piso de los requerimientos de las empresas para el acceso al empleo. No obstante Filmus (2010) advierte que el nivel educativo de la PEA crece a medida que aumenta el nivel educativo de la población general y, de esta manera, su composición va cambiando hacia un tipo de trabajadores más calificados desde el punto de vista de las credenciales educativas. Esto limita sensiblemente el acceso al mercado de trabajo a los que no acrediten el nivel Medio de escolaridad.

Formato y trayectorias escolares. Jacinto y Terigi (2007) sostienen que lo que conocemos como *modelo tradicional* enfrenta serias dificultades para asimilar los cambios en las culturas juveniles y que las expectativas de inclusión educativa ponen en cuestión las funciones y la organización de una escuela secundaria que, lejos de albergar a los “recién llegados”, los expulsa responsabilizándolos por su fracaso⁸.

Pese a que en las últimas décadas fueron objeto de diversas reformas, la estructura y la dinámica de la escuela secundaria - aquellas que expresan su mandato fundacional - han permanecido inalteradas y ancladas en el carácter selectivo, en un currículo academicista y fragmentado en disciplinas, y en un modelo rígido de trabajo, tanto institucional como al interior del aula, los cuales continúan condicionando las trayectorias y el vínculo de escolarización de los adolescentes y jóvenes

En definitiva, lo que se pone en discusión es el formato escuela secundaria tal como se lo concibió originalmente y que conforma una gramática impermeable a los cambios sociales, económicos, culturales y pedagógicos. En este marco el BOP replantea el formato escolar a partir de la experiencia de las instituciones de FP, buscando suturar, reconducir y completar trayectorias escolares signadas por la discontinuidad.

A diferencia de las trayectorias teóricas o esperadas, las *trayectorias escolares reales* (Terigi, 2009) entre adolescentes y jóvenes revisten recurrentemente las formas de trayectorias discontinuas, que se constituyen por actores singulares, delineando trayectos que no repiten los esquemas que configuraron su historia educativa.

En esta perspectiva se inscribe la terminalidad del nivel Secundario como una problemática institucional, no ya como un problema individual de los sujetos, que se plasma en un diseño que pretende flexibilizar el formato y algunos aspectos del funcionamiento de los centros educativos y de la cotidianeidad educativa de los estudiantes como modo de abordar la multiplicidad y variedad de sus trayectorias: reconocer sujetos particulares supone poner en diálogo trayectos (previos y actuales) y formatos (Almiron y Romano, 2009).

2. La puesta en acto del Bachillerato con Orientación Profesional: de las políticas a las prácticas

La normativa establece que el BOP “responde a una decisión de política educativa que focaliza la diversificación de los formatos educativos y curriculares en función de garantizar la inclusión social de la población de adolescentes y jóvenes que transitron trayectorias fallidas en el sistema

⁸ Kaplan (2008) advierte al respecto que responsabilizar al alumno por su fracaso escolar es uno de los mecanismos de refuerzo de la desigualdad escolar que marca profundamente la percepción de sí mismo

educativo, promoviendo la democratización de los saberes, conocimientos y habilidades requeridos para una inserción social, ciudadana y ocupacional / profesional”⁹

Las políticas como texto, apunta Ball (1990, citado en Meo, Dabenigno, Austral y Romualdo, 2011), tienen que ser entendidas como resultado de complejas codificaciones productos de luchas, interpretaciones públicas y reinterpretaciones, y sujetas a complejas decodificaciones e interpretaciones de una diversidad de actores perteneciente a una variedad de contextos.

Entre las políticas, resultado de un complejo proceso de negociación y ajustes, expresadas en un texto normativo, y su puesta en acto, media una distancia que se explica en el hecho de que la norma, que se juega en un contexto concreto y singular, se inscribe y es reinterpretada en un orden institucional previo y en tradiciones pedagógicas que determinan una dinámica entre la norma oficial y la realidad escolar que constituye el contexto formativo (Ezpeleta y Rockwell; 1982).

Entender las políticas como intervenciones implica poner el acento en los actores escolares que interpretan los documentos en circunstancias que ellos no han construido e identificarlos como los encargados de resolver los problemas que las políticas les presentan. Es importante señalar que las políticas se producen en condiciones que los actores institucionales no han producido ni elegido y les crean problemas y circunstancias específicas (Meo, Dabenigno, Austral y Romualdo, 2011).

Formulada esta advertencia, el material relevado en observación de campo, en encuesta a estudiantes y en entrevistas a autoridades, docentes y estudiantes de los seis centros permitió identificar algunos aspectos sustantivos de la implementación del BOP en relación con el formato y el trabajo docente.

Lo primero que se destaca es, en general, una actitud de compromiso institucional de directivos, docentes, tutores y otros actores de los Centros con la propuesta formativa que se despliega en un terreno áspero, hostil, signado por la vulnerabilidad social y educativa y la voluntad de generar espacios educativos amigables, convocantes, y de los que puedan apropiarse los y las estudiantes atravesados por experiencias escolares fallidas.

El estudio revela cierta distancia entre la formulación y la implementación en aspectos sustantivos del dispositivo - la flexibilidad del régimen académico y la articulación entre FG y FP - , que podría interpretarse como aquella que media entre las políticas y las prácticas.

Un cierto desacople es esperable considerando, por una parte, que una política requiere tiempo para sedimentar en las prácticas y que, por otra, el currículo es una hipótesis de trabajo, que no supone una relación *vis a vis* entre el diseño y su desarrollo. Parece razonable entonces que medie un

⁹ Res. N°2015-1730-MEGC

complejo proceso de negociación y ajustes permanente¹⁰ entre la norma curricular y su puesta en acto.

Interesa visibilizar y objetivar los modos particulares en que asumen estas tensiones en los contextos institucionales singulares.

i. El desafío de innovar y de sostener la innovación

La dinámica de un formato académico-institucional alternativo configura un escenario en el que se suceden situaciones que desafían a directivos y docentes a aventurarse en una superficie desconocida o al menos escasamente transitada. La propuesta de implementar un régimen académico flexible deja expuestas las limitaciones y una tendencia marcada de directivos y docentes a sostenerse en lo ya conocido: “la escuela”, es decir, “resolver lo nuevo apelando a lo viejo”.

Viñao Frago (2002) apela al concepto de “escolarización” para definir al proceso propio de las sociedades posindustriales, que proviene de ámbitos de socialización y formación ajeno al sistema educativo formal y que se caracteriza por la adopción de la forma escolar como la única y legítima de configurar socialmente las actividades formativas por su condición de socialización dominante.

Sostiene el autor que la escolarización deriva de la naturalización y consecuente persistencia de la gramática escolar¹¹, que produce una homologación entre forma natural y forma legítima y que, en tanto natural y legítima, es considerada también como la más eficiente.

Existen, no obstante, experiencias desarrolladas en algunos CFP, que responden a la voluntad y al esfuerzo individual de aquellos docentes menos “formateados” por la gramática de la escuela secundaria, que representan intentos en estado propositivo y que ofrecen muestras, por ahora dispersas, de un modelo alternativo en construcción.

Es conocida la complejidad que supone llevar a la práctica dispositivos de reconocimiento de saberes y equivalencias, así como horarios flexibles de cursada, que además plantea una tensión sumamente interesante que, de un modo esquemático, podría formularse como *flexibilidad vs grupalidad*: por un lado, el reconocimiento de los trayectos previos y la adecuación de la propuesta de terminalidad a cada alumno según el enfoque de la normativa y, por el otro, el formato contenedor del grupo clase homogéneo que hace pie en la experiencia acumulada en la educación de jóvenes y adultos.

¹⁰ El currículo es el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea alcanzar y de los pasos que se dan para lograrlas; es un objeto social que se modifica en el curso de su deliberación, elaboración, concreción, desarrollo y evaluación. (Zabalza, 1987; Gimeno Sacristán, 1988).

¹¹ Tyack y Cuban (1995) denominan gramática escolar al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia.

Los testimonios revelan que esta tensión es resuelta institucionalmente *por default*: los centros inscriben al primer nivel, para todos los casos, omitiendo la posibilidad de flexibilizar la cursada. Sus argumentaciones dejan expuesta la disyuntiva que enfrenta el Programa de dar cuenta de las condiciones de los estudiantes que llegan sin los conocimientos necesarios y de aquellos que se aburren en la clase, así como por la complejidad que representa a los ingresantes trazar un recorrido autónomo por una parte y, por otra, la necesidad de reconocer las equivalencias prevista por la normativa.

El desafío parece situarse en resolver problemas nuevos para los CFP, remedo del conflictivo paso de los estudiantes por la escuela secundaria común, evitando las “soluciones” ya probadas que se supone obturaron su trayectoria escolar. El reto parece consistir en trazar senderos que no vuelva a pasar por los mismos lugares que ya los echaron alguna vez.

ii. La articulación entre la FG y la FP “en construcción”

Hay una zona gris signada por la persistencia de la gramática tradicional de la escuela secundaria que torna evidente las dificultades para tender puentes entre la FG y la FP y generar estrategias para abordar situaciones de enseñanza y aprendizaje novedosas.

La articulación entre la FG y la FP en el plano curricular es incipiente. Se trata de experiencias aisladas de vinculación de los contenidos de ambos tipos de formación supeditadas al criterio personal y a la voluntad de los docentes.

Si bien existen antecedentes en el sistema educativo de la Ciudad¹², la articulación entre ambos tipos de formación es un tema irresuelto que revela una tensión subyacente entre la subordinación de un tipo de formación como apoyo o soporte del otro.

En un centro que imparte Informática, por ejemplo, se suelen aprovechar determinadas tecnologías como soporte de asignaturas de la FG (Geografía por caso); el instructor de Gastronomía de otro centro solicita información a profesores de Historia y Geografía para contextualizar determinadas preparaciones culinarias.

En algún caso se apunta al colocar al trabajo como concepto organizador de las diferentes asignaturas, lo cual posibilitaría construir una “tercera vía” y destrabar el paradigma tradicional de fragmentación disciplinar de la escuela media.

Hay un espacio de trabajo curricular pendiente y desafiante para el sistema educativo de la Ciudad, que excede el marco de los actores del dispositivo de teminalidad con FP.

Conclusiones

La propuesta se inscribe en una tradición de los CFP de trabajo “artesanal” del docente en los términos que Sennet refiere al artesano:

¹² El más cercano es el caso de los CENS y CFP conveniados con la UOCRA

Es posible que el término «artesanía» sugiera un modo de vida que languideció con el advenimiento de la sociedad industrial, pero eso es engañoso. «Artesanía» designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. El artesano explora dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular (Sennett; 2009: 12 y 13)

El trato personalizado en grupos reducidos de alumnos y una densa trama institucional constituyen una marca de este dispositivo inclusivo y contenedor y, en ese sentido, una de las diferencias sustantivas con la educación secundaria tradicional:

La escolaridad que prefigura el dispositivo alterna los espacios académicos con otros signados por el oficio. A partir de la FP se instala la posibilidad de vincular conceptos, procesos y productos de un modo atractivo para los estudiantes. El abordaje de la relación entre teoría y práctica que se pone en juego en la FP está definido en una secuencia que inicia a partir de los desafíos que genera la práctica y que apela a la teoría para indagar respuestas a los problemas que la práctica plantea y soluciones que se relacionan.

Este abordaje metodológico de la FP revela una distinción subyacente de los diferentes significados de la noción de saber¹³ inherentes al trabajo y constituye un intento por suturar la tradicional dicotomización entre teoría y práctica y que toma distancia de la tentación usual de reproducir –de forma invertida– el predominio de un saber sobre otro. Tradicionalmente en las instituciones educativas se ha privilegiado la teoría sobre la práctica, y la escuela secundaria ofrece una larga historia al respecto. Sin embargo, impartir exclusivamente saberes prácticos no resuelve el problema de subsumir la práctica a la aplicación de la teoría, omitiendo el valor intrínseco y creativo de la práctica (Belmes y Vocos; 2013).

Los testimonios recogidos evidencian a un interjuego entre la teoría y la práctica en la FP que tiene un efecto dinamizador, productivo y convocante que podría resultar una referencia para la FG.

Subyace un concepto de formación que excede la escolarización y, como sostiene Ferry (1997) es diferente a la enseñanza y el aprendizaje que constituyen sus soportes. En definitiva, formarse es encontrar las maneras de cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. Se puede afirmar que uno se forma a sí mismo aunque con mediaciones y dispositivos como la escuela o el curriculum y soportes como la enseñanza y el aprendizaje (Belmes; 2016).

¹³ La noción de saber refiere a i) *conocimientos objetivados* sobre la realidad (social o natural) expresados en conceptos; ii) *saberes de acción*, constituidos por habilidades, destrezas, acciones, expresados en actos y iii) *saberes de situación*, para enfrentar situaciones de conflicto en las que se requiere la toma de decisiones sobre una acción (Spinosa; 2006),

Gagliano (2014) sostiene que la escuela no incluye. La escuela convoca, invita y son los propios estudiantes los que incluyen a la escuela en su universo personal y social. Para que eso ocurra, agrega, es necesario que la escuela sea un lugar que "valga la pena" transitar y apropiarse. Lo que sigue a una convocatoria, a una invitación a la escuela como un lugar que resulte grato y "apropiable", es el reconocimiento recíproco de que el alumno puede aprender y de que el docente le puede enseñar¹⁴.

En ese sentido resulta evidente que la FP convoca. Está en discusión, sin embargo, si los adolescentes que asisten a los "CFP con terminalidad" lo hacen convocados por la FP o por el deseo (o la imposición¹⁵) de finalizar la escolaridad Secundaria. Los testimonios al respecto son variados y no evidencian una tendencia definida. En cualquier caso, resulta evidente que la FP contiene y tracciona la escolarización: aún aquellos y aquellas que no llegan convocados por el oficio, permanecen en el Centro "enganchados" o sostenidos por el taller.

Utilizando una metodología didáctica, en muchos casos subsidiaria de la formación del CONET de la segunda mitad del siglo pasado, los instructores logran enseñar y que los chicos aprendan y estén a gusto en el taller de la escuela.

Interesa resaltar que los testimonios abonan la idea de que, en muchos estudiantes, la definición del oficio y el interés por el campo profesional no es previa a la elección de esta oferta, sino que se construye a partir de las condiciones apropiadas y los formatos flexibles de la FP que permiten su inscripción en una matriz socio productiva.

En esa misma dirección, podría afirmarse que algunos logros de esta experiencia¹⁶, también se dan como consecuencia de las características y el formato de la FP, mucho más que por el aprendizaje mismo de un determinado oficio.

Como se señala más arriba, el trabajo "artesanal" del docente, los grupos reducidos y el trato personalizado, conjuntamente con una escolaridad que alterna espacios académicos con otros vinculados con el hacer y el producir, vinculando conceptos, procesos y productos, parecen trazar un sendero y ofrecer una superficie de inscripción para el deseo de los alumnos y las alumnas. Las políticas de inclusión son interpeladas por el abandono de la escolaridad. Al igual que otras experiencias de terminalidad de la escuela secundaria, el BOP se hace cargo de una problemática que atraviesa a un segmento de la población que está fuera de la escuela, con limitaciones tanto para ingresar al mercado de trabajo en condiciones dignas como para reingresar a la escuela en su formato tradicional.

¹⁴ Ver también La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes. Boletín porteño. UEICEE

¹⁵ En algunos casos del mercado laboral, en otros del ámbito familiar

¹⁶ Podrían mencionarse la reconstrucción de trayectorias de vida en las cuales la terminación del secundario recobra valor o la habilitación de canales institucionales para restituir derechos ciudadanos, entre otros.

Estas aproximaciones permiten pensar que, a partir de su singularidad, el BOP puede dar respuesta a aquellos adolescentes que, en número creciente, están fuera de la escuela común y de otras ofertas que fueron ideadas como alternativas; y representa una forma de incluir la diversidad¹⁷. La categoría fracaso escolar aplanan la complejidad y diversidad de las biografías de los y las asistentes. Pareciera ser que, lejos de uniformizar, lo que hace falta además de trabajo artesanal e imaginación técnica, son ofertas diversas que, valga la redundancia, reconozcan e incluyan lo diverso.

Bibliografía citada

Acosta Felicitas: *Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria*. Buenos Aires, IPE-UNESCO. 2011

Almirón, Graciela y Romano, Antonio “Pluralizar las trayectorias escolares. Aportes pensados desde la aceleración”. Revista Quehacer educativo, Uruguay, Agosto de 2009 pp 8 a 14.

Belmes Armando: *Estado y sindicatos en la educación de adultos. Formación, trabajo y curriculum*. Buenos Aires. Noveduc. 2016

----- y Rodrigo Ismael: *Formación Profesional y terminalidad de la educación secundaria. La experiencia del bachillerato con Orientación Profesional en la Ciudad de Buenos Aires*. 2017. En línea:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2017_ueicee_formacion_profesional_y_terminalidad_de_la_educacion_secundaria_0.pdf

----- y Vocos Federico: “Organizaciones del mundo del trabajo y formación profesional”. Ponencia presentada en el 11° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo “El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes. Buenos Aires, 7, 8 y 9 de agosto de 2013.

de Ibarrola, María: *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires. RedEtis (IPE-IDES). 2004

Dirié, Cristina. *Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria*. Serie La Educación en Debate / N° 19 / Octubre de 2015. Buenos Aires. DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Duro, Elena (Dirección) Perazza, Roxana (Investigadora responsable): *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires. Unicef. 2013

17 Para dimensionar la oferta, en abril de 2015 se hallaban matriculados 126 estudiantes en total. En abril de 2019 los y las estudiantes matriculados son 624 en los seis CFP. De los 126 alumnos y alumnas matriculados en el primer año en 2015, 52 egresaron en 2018/17.

Dussel, Inés: *Política, conocimiento y currículo en la escuela media en la Argentina: visiones históricas y problemas actuales en escuela media. Desafíos y realidades*. Buenos Aires, Santillana. 2006.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie “Escuela y clases subalternas”. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F., Editorial Era, julio –septiembre de 1983, pp. 70-80

Feldfeber, Myriam: “Formación y trabajo docente en perspectiva histórica. Del modelo tecnocrático del desarrollismo de los '60 al modelo de la profesionalización en los '90”. Nuestra idea. Revista de la Asociación del Magisterio de Santa Fe. Año 1. N° 1. Junio 2009, pp. 29-35

Ferry, Gilles: *Pedagogía de la formación*, Facultad de Filosofía y Letras – UBA. 1997

Filmus, Daniel: “La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes”. *Revista de Trabajo - Nueva Época - Año 6 - N° 8*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires. 2010

Gagliano, Rafael: "Sobre las formas de invitar, reconocer y cuidar, Una aproximación al trabajo pedagógico," en Revista Novedades Educativas 283 - Julio 2014

Gimeno Sacristan, José: *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ediciones Morata. 1988

Guber, Roxana: *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires. Paidós. 2005

Kaplan, Carina: *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires. Ediciones Colihe. 2008

Krichesky, Marcelo et al: *Escuela de Reingreso. Miradas de directivos, docentes y alumnos*. 2007. En línea:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2007escuelas_de_reingreso_miradas_de_directores_docentes_y_alumnos_0.pdf

Perazza, Roxana: “Lo político lo público y lo educativo”. En *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Perazza, Roxana (Comp.). Buenos Aires. Aique grupo editor. 2007

Southwell, Myriam: “La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato” En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*.

Tiramonti, G (Dir.) Buenos Aires, Homo Sapiens, Rosario. Flacso. 2011.

Spinosa, Martín: “Los saberes y el trabajo”. En: *Anales de la educación común. Tercer siglo Año 2 Número 5: Educación y trabajo*. Diciembre de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Pp. 164-173.

Terigi Flavia: *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Proyecto hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. OEA 2009

----- (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007

----- (Coordinadora) Perazza, Roxana y Vaillant, Denise: *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC) 2009

Tiramonti, Guillermina: *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Editorial manantial. 2004.

Tyack, David y Cuban, Larry: *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F, Fondo de Cultura Económica. Cap. 4. 1995.

Viñao Frago, Antonio: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata. Cap. 1 y 4. 2002

Zabalza, Miguel: *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea Ediciones. 1987

Normativa

Ley de Educación Técnico Profesional (LETP 26058/06)

Consejo Federal de Educación (CFE) Resoluciones N° 103/10 y 115/10.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Resoluciones 1362/MEGC/15; 1377/MEGC/15; 1730/MEGC/15 y 1375/MEGC/15

Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”.