

# LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

APORTES Y REFLEXIONES DEL  
SEGUNDO SEMINARIO DE  
INVESTIGACIÓN DE LA UEICEE

► Tamara Vinacur, Juan Martín Bustos y  
Armando Belmes (compiladores)



# LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

APORTES Y REFLEXIONES DEL  
SEGUNDO SEMINARIO DE  
INVESTIGACIÓN DE LA UEICEE

Tamara Vinacur, Juan Martín Bustos y  
Armando Belmes (compiladores)

Organização  
de Estados  
Ibero-americanos



Para a Educação,  
a Ciência  
e a Cultura

Organización  
de Estados  
Iberoamericanos



Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

Buenos  
Aires  
Ciudad

Fundación  
BancoCiudad

Vamos Buenos Aires

La educación técnico profesional en la Ciudad de Buenos Aires : aportes y reflexiones del segundo seminario de investigación de la UEICEE / María Rosa Almandoz ... [et al.]; compilado por Tamara Vinacur ; Juan Martín Bustos ; Armando Belmes. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019. 181 p. ; 210 x 152 cm.

ISBN 978-987-549-816-7

I. Acceso a la Educación. 2. Educación Técnica. I. Almandoz, María Rosa. II. Vinacur, Tamara, comp. III. Bustos, Juan Martín, comp. IV. Belmes, Armando, comp.  
CDD 374.007

Diseño e impresión:  
Biblioteca del Congreso de la Nación

© Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019

Impreso en Dirección Servicios Complementarios,  
Biblioteca del Congreso de la Nación  
Alsina 1835, 4.º piso, CABA  
Buenos Aires, octubre de 2019  
Impreso en Argentina  
Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

ISBN 978-987-549-816-7

## AGRADECIMIENTOS

La UEICEE agradece especialmente a la OEI por su apoyo permanente que hizo posible la concreción del Segundo Seminario de Investigaciones cuyo tópico organizador fue la Educación Técnico Profesional en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El seminario no hubiera alcanzado la relevancia adquirida sin las conferencias magistrales de las dos expertas y referentes del campo María Rosa Almandoz y Graciela Clotilde Riquelme, quienes nos han distinguido con su presencia y amerita un agradecimiento especial.

También queremos agradecer la participación de Irma Briasco, Hernán Ruggirello y Pablo Granovsky, Gustavo Gándara, Verónica Millenaar, Gustavo Álvarez, Ramiro Martínez Mendoza y Ana Rapoport, Ana Miranda, Mariana Sosa, Fernando Paoletti, y a los investigadores de nuestra institución Rosario Austral, Armando Belmes e Ismael Rodrigo. Todos ellos que con generosidad compartieron los resultados de sus investigaciones y sus reflexiones académicas.

El comité organizador, conformado por Valeria Dabenigno, Cecilia Rodríguez, Armando Belmes e Ismael Rodrigo, merece un agradecimiento particular por la dedicación y esfuerzos adicionales a su tarea para que este Seminario se desarrolle como fuera previsto. También a Alberto Iardelevsky por su la revisión y colaboración en la edición de los textos.

Finalmente, nuestras gracias a todo el personal y áreas de la UEICEE que brindaron su apoyo comprometido en la organización y despliegue del seminario



## ÍNDICE

PRÓLOGO, Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos .....9

### *CONFERENCIA INAUGURAL*

EDUCACIÓN, ESTRUCTURAS ECONÓMICO-PRODUCTIVA Y LABORAL E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA. SENTIDOS, TRADICIONES Y PRÁCTICAS. PERSPECTIVAS Y POSIBILIDADES PARA LA INDAGACIÓN, María Rosa Almandoz.....15

### *PRIMER PANEL*

#### *INVESTIGACIONES SOBRE LAS POLÍTICAS DE ETP, LA FORMACIÓN EN AMBIENTES DE TRABAJO Y LAS ARTICULACIONES CON EL ÁMBITO SOCIO-PRODUCTIVO*

INVESTIGACIONES SOBRE LAS POLÍTICAS DE ETP, LA FORMACIÓN EN AMBIENTES DE TRABAJO Y LAS ARTICULACIONES CON EL ÁMBITO SOCIO-PRODUCTIVO, Irma Briasco.....33

HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES EN LA ESCUELA TÉCNICA SECUNDARIA DE LA CABA, Armando Belmes e Ismael Rodrigo..... 45

EDUCACIÓN Y AMBIENTES SOCIO-PRODUCTIVOS, Hernán Ruggirello y Pablo Granovsky..... 61

LA ETP DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: DESIGUALDADES PERSISTENTES, RENOVADOS DESAFÍOS, Verónica Millenaar ..... 69

### *SEGUNDO PANEL*

#### *ESTUDIOS SOBRE TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES DE ETP*

NIVEL SECUNDARIO TÉCNICO PROFESIONAL EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. MIRADAS DESDE LAS ESTADÍSTICAS Y LAS INVESTIGACIONES, Rosario Austral..... 79

SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIAS DE ETP. PRESENTACIÓN DE DATOS PRELIMINARES), Gustavo Álvarez, Ramiro Martínez Mendoza y Ana Rapoport ..... 97

INVESTIGAR SOBRE EL VÍNCULO ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL MUNDO DEL TRABAJO A PARTIR DE ESTRATEGIAS LONGITUDINALES, Ana Miranda..... 113

¿CÓMO INCIDE EL TÍTULO TÉCNICO EN LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS?, Mariana Lucía Sosa..... 125

***CONFERENCIA DE CIERRE***

PERSPECTIVA CRÍTICA Y CONSTRUCTIVA SOBRE LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO ARGENTINA, Graciela Clotilde Riquelme..... 141

## PRÓLOGO

Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos<sup>1</sup>

9

En el mes de septiembre de 2017, la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), realizó su Segundo Seminario de Investigaciones, cuyo tema fue la Educación Técnico Profesional en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La UEICEE como ámbito de producción de investigación educativa promueve estos espacios de debate e intercambio plural entre investigadores y actores del sistema educativo con el objetivo de acrecentar el conocimiento sobre el funcionamiento de este sistema, la identificación de sus problemáticas y de las formas de abordarlas. Por otra parte, y en el mismo sentido se pone de manifiesto la preocupación por fortalecer las articulaciones entre la Educación Técnico Profesional y el mundo del trabajo.

En este evento, participaron investigadores de las dos instituciones organizadoras, investigadores pertenecientes a diferentes organismos, especialistas y otros referentes de instituciones académicas, organizaciones gremiales y dependencias nacionales y de la Ciudad.

La Educación Técnico Profesional (ETP) constituye un campo sumamente rico y complejo que recoge una dilatada tradición de abordajes de la relación entre la educación y el trabajo. La promulgación de la Ley de ETP N.º 26.058, a mediados de la década pasada, repuso la modalidad en la agenda educativa y dio impulso a un proceso de reconfiguración, tanto en el plano curricular como institucional, de las instituciones dedicadas a la educación técnico profesional en los distintos niveles del sistema educativo.

1. Tamara Vinacur es Directora Ejecutiva de la UEICEE y Juan Martín Bustos es Coordinador General de Investigación dentro de la misma unidad.



Este impulso ha constituido una oportunidad para el análisis de los escenarios presentes y futuros, el planeamiento y fundamentalmente, la ampliación del conocimiento sobre el área.

La formación para el trabajo en la Ciudad de Buenos Aires enfrenta el desafío de desempeñar un rol democratizador, generando las condiciones para el acceso y permanencia de los jóvenes y adultos en un mercado laboral móvil y cambiante que se ha reconfigurado por procesos productivos signados por los avances científicos y tecnológicos y las nuevas formas de organización del trabajo.

En este escenario, la ETP emerge como un campo estratégico que demanda a los investigadores abordar, de forma rigurosa y creativa, un sistema que conjuga la exigencia cada vez mayor de certificaciones con el cambio permanente de las condiciones laborales y las formas de desempeñarse en los puestos de trabajo.

Las investigaciones sobre ETP del área de investigación del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires tienen una larga tradición. En la actualidad, la Coordinación General de Investigación Educativa de la UEICEE cuenta con un equipo de profesionales específicamente orientado a la temática, que investiga y produce sobre formación profesional y educación técnica en los niveles secundario y superior. Otros equipos, como el de Educación Secundaria, también incorporan a la modalidad técnica dentro de indagaciones más amplias sobre el nivel.

Este seminario brindó una oportunidad propicia para compartir enfoques, herramientas teórico-metodológicas y resultados de investigación en torno a la ETP generados desde diferentes ámbitos institucionales de producción de conocimiento. Así, y como podrá advertirse en las lecturas de estas páginas, se exponen discusiones que involucraron a diferentes actores del sistema educativo de la Ciudad. De este intercambio participaron conferencistas y ponentes del Programa Educación, Economía y Trabajo de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), el Programa sobre Juventud, Educación y Trabajo del Instituto de Desarrollo Económico y Social (PREJET-IDES),

la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), el Observatorio de la Díada Educación y Trabajo (ODET), la Fundación de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA), la Dirección de Formación Técnico Profesional del Ministerio de Educación de la Ciudad, la UEICEE y la OEI.

Sumados a la conferencias magistrales de apertura y cierre a cargo de María Rosa Almandoz y Graciela Clotilde Riquelme, ambas referentes del campo, y a través de las cuales ofrecieron una amplia mirada sobre el tema, los paneles del seminario, con foco en investigaciones sobre experiencias concretas desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires, se vertebraron en torno a dos ejes analíticos: i) Investigaciones sobre las Políticas de ETP, la formación en ambientes de trabajo y las articulaciones con el ámbito socio-productivo, y ii) Estudios sobre trayectorias escolares de los estudiantes de ETP, se organizaron dos paneles con presentaciones a cargo de diferentes especialistas e investigadores.

Esta publicación compila las conferencias y exposiciones desarrolladas durante este seminario por los diferentes especialistas. Se reproducen en estas páginas resultados de investigaciones, experiencias, reflexiones y propuestas compartidas en septiembre de 2017, con la intención de dar continuidad al intercambio de ideas y propuestas iniciado en esta actividad.

A continuación, se realiza una breve presentación de cada artículo.

### ***Contenidos del libro***

El primer capítulo reproduce la conferencia inaugural del seminario, a cargo de María Rosa Almandoz de la UTN, “Educación, estructuras económico, productiva y laboral e innovación tecnológica. Sentidos, tradiciones y prácticas. Perspectivas y posibilidades para la indagación”.

Su presentación ofrece un marco general para los dos paneles subsiguientes a partir de los aportes, interpretaciones y reflexiones en torno de dos ejes: el primero, políticas públicas en educación y en particular ETP; y el segundo, grandes campos de vacancia que generen interrogantes y dudas para la ETP. La autora sostiene que aún no

tenemos un estado del arte sobre esas temáticas que proporcione un basamento sólido al momento de definir las políticas públicas.

La presentación de Irma Briasco de OEI-UNIPE corresponde al primer artículo del panel “Investigaciones sobre las Políticas de ETP, la formación en ambientes de trabajo y las articulaciones con el ámbito socio-productivo”. En él se presentan resultados de los avances de cinco investigaciones: una tesis doctoral y una síntesis de cuatro estudios en marcha, realizados en el marco de la convocatoria FONIETP de INET sobre la EFTP –desde la perspectiva del desarrollo de las políticas educativas– en Argentina, Brasil y Colombia. La autora plantea la importancia de disponer de un sistema nacional de cualificaciones que favorezca la reinserción educativa, teniendo en cuenta los aprendizajes formales e informales previos, para facilitar la construcción de trayectos formativos.

Armando Belmes e Ismael Rodrigo, miembros del equipo de ETP de la UEICEE presentaron “Hacia un modelo pedagógico de las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica secundaria de la CABA”. El artículo expone una breve reseña de las investigaciones sobre la ETP de la Ciudad de Buenos Aires realizadas por el equipo. Luego, presentan reflexiones que surgen del análisis de los primeros resultados de la investigación en curso sobre experiencias de Prácticas Profesionalizantes en escuelas técnicas con especialidad en computación. El producto de esta investigación ha sido concebido como un insumo para considerar el proceso de extensión de las prácticas profesionalizantes al resto de las especialidades de secundaria técnica, según lo previsto por la normativa federal.

Hernán Ruggirello y Pablo Granovsky de la UOCRA en su trabajo sobre “Educación y ambientes socio-productivos” presentan dos estudios en torno a las innovaciones tecnológicas, su papel en la ETP y los contenidos que van a ser necesarios para la formación para el mundo del trabajo y también una reconstrucción de los procesos de aprendizaje desde una perspectiva pedagógica.

Como cierre del primer panel, Verónica Millenaar de PREJET-CIS-IDES/CONICET, presentó su trabajo “La ETP desde una perspectiva de género: desigualdades persistentes, renovados desafíos”. En su ar-

título analiza las investigaciones desarrolladas en los últimos años en relación a cómo se producen, reproducen y transforman a nivel institucional las desigualdades entre varones y mujeres en la ETP y pone especial énfasis en el carácter sexista de las mismas, aun cuando se reconocen los avances por la incorporación de leyes y normativas con perspectiva de género.

El segundo panel, “Estudios sobre trayectorias escolares de los estudiantes de ETP”, compila cuatro presentaciones. Rosario Austral, coordinadora del equipo de investigación sobre Educación Secundaria de la UEICEE, expuso el trabajo “Nivel Secundario Técnico Profesional en la Ciudad de Buenos Aires. Miradas desde las estadísticas y las investigaciones”. En su artículo desarrolla un análisis exhaustivo de las condiciones y trayectorias en la ETP en la Ciudad, con una descripción estadística general de la modalidad en el nivel secundario y de las desigualdades entre y al interior de las instituciones respecto a las experiencias formativas brindadas a los alumnos con el fin de contribuir a comprender las particularidades de este tipo de oferta educativa.

Gustavo Álvarez, Ramiro Martínez Mendoza y Ana Rapoport del INET, presentaron “Seguimiento de Trayectorias Educativas de alumnos de secundarias de ETP. Presentación de datos preliminares”. Su trabajo introduce datos relevantes que surgen como resultado del relevamiento longitudinal más importante realizado en el ámbito de la educación técnica argentina. Los datos, con información de seguimiento de tres años, permiten analizar el perfil de los estudiantes y el recorrido que realizan desde el comienzo del nivel secundario, así como los diversos factores que intervienen en el rendimiento, niveles de repitencia y en el desarrollo de las diferentes etapas de la trayectoria de los jóvenes.

En tanto, Ana Miranda de FLACSO, reflexionó acerca de “Investigar sobre el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo a partir de estrategias longitudinales”, y en su artículo muestra los resultados de una de las cohortes del Programa Gramáticas de la Juventud. Este programa aborda el vínculo entre la educación y el trabajo a través del estudio del proceso de inserción laboral de personas jóvenes para brindar evidencia sobre las transformaciones de finales de siglo XX; analiza también, desde una perspectiva de género, el rol que cumple

la educación en la naturalización de los roles sexuales en la integración a la actividad económica y/o laboral.

Finalmente, Mariana Lucía Sosa, PREJET-IDES, con el trabajo “¿Cómo incide el título técnico en la inserción laboral de los egresados?”, analiza aspectos de la inserción laboral de los jóvenes egresados de escuelas secundarias de la modalidad técnico-profesional en comparación con el conjunto de jóvenes egresados del nivel secundario y pone el foco en variables que caracterizan aspectos tales como el tipo y calidad de empleos a los que acceden y la incidencia de las tasas de desocupación y de informalidad.

La conferencia de cierre del seminario, y capítulo final de este libro, a cargo de Graciela Clotilde Riquelme de CONICET-PEET-IICE-UBA/FFyL abordó la temática “Perspectiva crítica y constructiva sobre la relación educación y trabajo Argentina”. La autora realiza un análisis exhaustivo de las relaciones entre el mercado laboral y las instituciones educativas en los últimos cincuenta años, y los diferentes puntos de tensión que se generan entre la racionalidad productiva y la educativa, poniendo énfasis en la articulación de saberes en los procesos de profesionalización. Considera que el esfuerzo debería centrarse en la mejora del sistema educativo y para ello propone, entre otras medidas, llevar a cabo una modernización y ampliación de programas de formación para el trabajo para la población joven y adulta, favorecer la elaboración e implementación de proyectos interdisciplinarios y disminuir el hiato existente entre la teoría y la práctica educativa.

Desde la UEICEE consideramos que este libro constituye no solo un aporte al conocimiento sobre las investigaciones, estudios y reflexiones de un campo relevante como lo es la Educación Técnico Profesional sino que invita a la reflexión, el intercambio y la producción de nuevas y más robustas concepciones e ideas sobre la temática.

# **EDUCACIÓN, ESTRUCTURAS ECONÓMICO-PRODUCTIVA Y LABORAL E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA. SENTIDOS, TRADICIONES Y PRÁCTICAS. PERSPECTIVAS Y POSIBILIDADES PARA LA INDAGACIÓN**

15

María Rosa Almandoz<sup>2</sup>

En primer lugar, quisiera agradecerles la invitación y la posibilidad de compartir mis reflexiones y experiencias. Cuando venía hacia aquí recordé viejas etapas.

La Dirección de Investigación se creó allá lejos en el tiempo, en diciembre de 1983, en plena recuperación de la democracia. La Ciudad fue una de las primeras jurisdicciones en crear un área específica de investigación educativa.

Esa creación no fue sencilla. Actualmente no llama la atención que un organismo de gobierno en el sector educativo tenga dependencias de investigación, pero en esa época fue altamente polémico. Se cuestionaba –uno de los argumentos más fuertes– que funcionara al interior de una unidad de gobierno porque “la neutralidad”, la “objetividad” de la investigación requería necesariamente una distancia de la gestión, como si la confiabilidad y validez de una indagación fuera un problema geográfico o topológico.

Se cuestionaba también cómo podía un organismo de gobierno asegurar calidad académica en los procesos de indagación, cuando ese

2. Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL. UBA). Es Secretaria de Planeamiento. Rectorado. UTN. Ex Directora de Investigación Educativa y Directora General de Planeamiento en la Secretaría de Educación y Cultura de la Ciudad de Buenos Aires; Subdirectora Nacional de Planeamiento e Investigación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ministerio de Educación Nacional.

era “un atributo” reservado casi en exclusividad a las universidades e institutos de investigación.

16 A pesar de ello se creó la Dirección de Investigación. Mucho tuvo que ver una persona muy querida, Alicia Bertoni, que realmente fue clave para desarrollar este proceso en una etapa en la que la Dirección de Investigación era un nombre y nada más. Era todo muy precario. Éramos itinerantes, nos sentábamos donde podíamos, llevábamos las carpetas debajo del brazo.

Aún en esas condiciones en los tres primeros años se pudo convocar a investigadores muy jóvenes y promisorios. Una de las claves fue que al interior de la Dirección se generaron procesos de formación y de desarrollo profesional específico. Fue un gran avance.

Hoy nadie discute que haya programas de investigación para el área específica de la ETP y que la mejor perspectiva, el mejor escenario, es el que puede darse al interior de la unidad de gobierno, porque permite acceder a dimensiones macro del análisis y la información.

Hoy contamos con muchas tesis de maestría y de doctorado, que son instancias formativas del propio maestrando o doctorando, donde el volumen de los resultados, de los hallazgos, del marco interpretativo, está centrado en el esfuerzo que puede hacer el tesista dentro de un programa de investigación. Las unidades de investigación al interior de las instancias de gobierno permiten disponer de datos macro y construir escenarios más amplios y complejos.

Eso no significa que no se presenten conflictos –ya hemos vivido etapas así– si se indaga incisivamente –como tiene que ser cualquier proceso de investigación– se generan cortocircuitos y ruidos al interior de una gestión, No es fácil eso que llamamos la autonomía o el ejercicio de la libertad de los procesos de investigación ya que además del resguardo epistemológico, siempre delata, interpreta, complejiza. Eso a las unidades del gobierno les hace un poco de ruido y, en algunos casos, han producido bastantes luces de artificio en estos procesos.

Creo, no obstante, que es invaluable haber mantenido durante tantos años la vigencia de una dirección de investigación con diferencias de perspectivas, de enfoques, que aportan a formular políticas

públicas más sólidas, más consistentes, más incisivas para intervenir en la realidad.

Voy a plantear, como un marco de presentación general para los dos paneles, algunos puntos, aportes, interpretaciones, reflexiones. Me propongo abordar dos ejes. Primero políticas públicas en educación y en particular ETP y después, tres grandes campos o perspectivas que, no sé si llamarlas de vacancia –como me solicitaron para la presentación– pero sí que generan interrogantes y dudas, porque aún no tenemos un estado del arte sobre esas temáticas que proporcione un basamento sólido al momento de definir las políticas públicas.

Si bien las políticas públicas no responden a una racionalidad estricta, los procesos de indagación que acompañan a los procesos de intervención, aportan un cierto espíritu crítico, y a aprender con humildad, que la realidad es compleja y bastante resistente a aquello que le estamos proponiendo: ¿Cómo puede ser que la realidad –la cantidad de actores sociales que componen esa realidad– no comprenda las ventajas y los avances, que este programa de gobierno, dentro de un marco de políticas públicas le está proponiendo?

Una aclaración: creo que hay un punto de partida de la ETP que es la complejidad y heterogeneidad en todas las dimensiones. En general se asocia la ETP con las escuelas técnicas industriales, o con los Centros de Formación Profesional, o con los Institutos de formación técnica superior –que todas las jurisdicciones hoy tienen y la Ciudad de Buenos Aires tiene varios y muy importantes–, o con la formación profesional vinculada con la educación de adultos, o con las escuelas agropecuarias, tomadas en forma individual. Y esa –según se vea– es la desgracia o el atractivo, el desafío en cualquier caso, que se tiene que trabajar desde lo teórico, desde lo conceptual y desde los procesos de indagación en la complejidad y diversidad de la ETP en la Argentina.

Primero, porque todos esos formatos institucionales tienen familias de origen absolutamente distintas, pero coexisten en territorios y comparten necesidades de intervención de políticas públicas para un desarrollo más sistémico. Hoy cuando hablamos de ETP, nos referimos tanto a los procesos de formación profesional, e incluso de capacitación



laboral, vinculados con la inserción laboral o con programas de desarrollo social local, tanto al nivel secundario y como superior técnico.

La realidad es que la ETP en su historia ha tenido diálogos y establecido vinculaciones diferentes con el “mercado laboral”, con dinamización de algunos sectores o subsectores productivos, vinculación con los procesos de generación de conocimiento, relación con los procesos de transferencia y vinculación tecnológica, y por supuesto, sobre cada uno de estos enunciados lamentablemente no tenemos visiones que los integren en un conjunto, en una visión más sistémica.

En los últimos 70-80 años, en los que se fue desarrollando la ETP dentro del sistema educativo, con luces y sombras y según las distintas etapas, se puso el foco en alguno de sus formatos y con una determinada orientación de política pública.

Hubo momentos de mucho desarrollo del nivel secundario vinculando a la formación técnica y tecnológica con el proceso de industrialización desde los años 40 y también en los años 60 a partir de la creación del CONET. A partir del 2003/ 2004 se observan procesos de transferencia y vinculación tecnológica, acompañados incluso por programas de mejoramiento de la formación de ingenieros o la creación de un ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva.

Estas vinculaciones reflejan políticas públicas asociadas no sólo con el trabajo o con el empleo. Durante la década de 1990, por ejemplo, la vinculación educación-trabajo estaba ligada a la demanda del mercado laboral y la formación profesional supeditada al mercado de empleo. No puede soslayarse el papel de los organismos internacionales –sobre todo durante los 80 y 90– en instalar esta perspectiva y la verdad que CINTERFOR ha dejado una marca indeleble. No es azaroso que la mayoría de las investigaciones se planteen, incluso actualmente, en torno a este eje; descuidando otras dimensiones institucionales, académicas y pedagógicas relativas a la ETP.

Las vinculaciones de la ETP con la estructura productiva y las relaciones laborales, por el impacto de la formación específica –ya sea la formación profesional o la educación técnica– que se plasman en las paritarias o en las convenciones colectivas, han tenido idas y vueltas y

a nadie se le escapa que los sentidos de este diálogo son múltiples al igual que los prejuicios.

Cuando uno dice “vamos a reunirnos en un foro sectorial con las cámaras empresarias a ver qué demandan” así de fácil, y que cuando uno ha tenido experiencia en esa dinámica de diálogo social, ve que hay planos de representación repulsivos de ambas partes. Porque en el fondo de nuestro corazoncito nos parece “violatorio” (a veces racionalmente pensamos que no y por eso nos sentamos en la mesa), pero hay cierta cosa que nos corre por la nuca y decimos “¿cómo puede ser?, ¿qué tengo que ver yo con la política de desarrollo de recursos humanos? yo me dedico a Educación”.

Este espíritu educativo más “humanístico” expresa prejuicios hacia los empresarios y pasa igual con los empresarios, o los directores de recursos humanos, cuando se sientan en una misma mesa. Los prejuicios son mutuos y se han construido a lo largo de la historia.

Estos sentidos, tradiciones y prácticas condicionan las perspectivas desde las cuales se plantean los procesos de indagación. Tampoco son ajenos el conocimiento común y el conocimiento “científico”, que tienen vinculaciones muy particulares y desplazamientos entre uno y otro. Nos sorprenden a veces conclusiones de una investigación presentadas como hallazgos que no escapan al conocimiento común, y como contrapartida, hallamos profundidad de interpretación en aquello que no definiríamos habitualmente según los cánones del conocimiento “científico”.

Sostengo que, hay desplazamientos de sentidos, de tradiciones, de interpretaciones. Enuncio aquellas que me parece son las tensiones (o conflictos, dilemas, contradicciones) que atraviesan centralmente las políticas públicas referidas a la ETP:

- expansión/equidad respecto del sistema educativo
- exclusión/inclusión respecto de los destinatarios
- retención/calidad respecto de los destinatarios
- diversidad/diferenciación respecto de regiones y territorios.
- Concentración/distribución respecto de la participación socio-política y económica

Al respecto, algunas reflexiones:

i) la denominación que se adopte depende del marco teórico desde el cual se interpretan estos procesos. Estas dimensiones, son formas de expresar las mismas contradicciones, los mismos dilemas desde perspectivas distintas. Si miro el sistema educativo me preocupo por la relación entre equidad y expansión, si miro los destinatarios me va a preocupar la inclusión/ exclusión y retención/calidad. Lo mismo ocurre con diversidad y diferenciación. Los sistemas educativos tienen procesos de diferenciación, es decir, surgen formatos institucionales diferentes (por ejemplo, hoy hay un nivel que está tomando una dimensión sustantiva: el nivel pre-universitario, que en algún momento tendrá un reflejo legislativo), los niveles de formación se van complejizando. El problema es que en territorios o regiones –me refiero a los espacios geográficos con personas dentro, con institucionalidades dentro– esa diversidad se convierte en diferenciación, que si bien tienen el mismo nombre, en la práctica y según los territorios suponen calidades, complejidades y respuestas de distinta índole.

ii) cualquiera de estas tensiones, dilemas, contradicciones, constituyen un buen punto de partida para asumir, desde el inicio del proceso de indagación, que no se resuelven; que estos dilemas, estas contradicciones estas tensiones, se van modificando en los procesos históricos, sociales, culturales y económicos de cada uno de esos países, pero los podríamos enunciar como rasgos estructuralmente constitutivos. Cualquier proceso de indagación que acompañe, preceda o trate de analizar los resultados de una política pública en la ETP, cualquier intento de intervención tiene ese telón de fondo.

Imagino que aquellos que estaban administrando o gestionando políticas de gobierno en la etapa de expansión del nivel primario no se planteaban la equidad o la justicia, porque el mandato de expansión era una política de construcción de ciudadanía, de pertenencia a un país. No como la podemos definir hoy sino como lo definió la generación del '80. Hoy la equidad es un desafío que está ligado indisolublemente a la expansión y la ETP no está ajena a esa tensión, como

tampoco lo está respecto de exclusión/ inclusión. Cualquier política pública o proceso de indagación no puede abstraerse de este campo que no es neutral.

La política pública en educación tiene muchas formas de expresión, tanto materiales como simbólicas, y no sólo por la expresión manifiesta: la omisión de políticas públicas es también una política pública.

Estamos hablando de políticas públicas, no de políticas estatales, y tampoco de programas de gobierno, que es una expresión más operacional, más pragmática. No debemos confundirlas.

Un problema de las políticas públicas en educación: uno podría decir “no intervenir”, administrar (de hecho muchos de los organismos de gobiernos tratan de navegar en el nivel de la conflictividad). Se enuncian propósitos y metas de la gestión, pero la experiencia revela que, a veces, ocurre que se expresan argumentativamente políticas públicas que no tiene correlato con la multiplicidad de enunciados de una política pública, desde decisiones de gobierno hasta estrategias argumentativas, o vinculación con los distintos actores involucrados. Es decir, una política pública no solo enuncia cuál es o cuáles son los ejes y propósitos, sino también cómo se mueve la situación social con relación a esa problemática, en vinculación con todos los actores sociales implicados. Si no se enuncia el modo y las condiciones de posibilidad es solo retórica. Una política pública es lo que ocurre con esa política, no es un programa de gobierno o en un proyecto al interior de las oficinas de gobierno. La política pública es un escenario amplio que muestra cómo intervenir en este conjunto de dilemas, tensiones y contradicciones.

Respecto de la ETP, en realidad todo el sistema educativo forma para el mundo del trabajo y es estratégico en términos de desarrollo social y crecimiento económico. Debo advertir que desarrollo social y crecimiento económico no van siempre de la mano. Tienen que haber intervenciones de políticas públicas, no solamente educativas sino económicas, sociales y culturales, porque el crecimiento económico tiene su propia dinámica nacional, regional, internacional.

La cuestión es cómo interviene una política pública en esas relaciones por acción y también por omisión, porque cuando se dejan libres las reglas, las estructuras que no son justas en la distribución de cual-

quier bien económico, social, político o cultural, tienden a una mayor concentración, a difuminar aquellas zonas más vulnerables excluidas de la dinámica de la participación.

La segunda reflexión general que voy a realizar refiere a algunas de las cuestiones sustantivas que atraviesan la ETP que quiero dejar planteadas: i) El carácter estratégico de la educación para el desarrollo social y el crecimiento económico; ii) La relevancia y la pertinencia con respecto a las necesidades sociales y productivas-sectorial y territorial en un marco de heterogeneidad estructural; iii) la vinculación con los sectores de la ciencia y la tecnología, el trabajo y la producción; y iv) La visión sistémica de las instituciones y de las trayectorias formativas.

La relación entre desarrollo social y crecimiento económico desde la ETP es fundamental, porque se ha “naturalizado”, desde una perspectiva económica sesgada que subordina la ETP a un discurso hegemónico que se manifiesta en “debemos incrementar los índices de productividad, ser más competitivos” y eso es al menos controversial.

Lo que no se discute es que la ETP –de nivel secundario, de formación profesional o de nivel superior– tiene que tener un diálogo con las empresas vinculadas al sector. Es innegable porque esa vinculación es prioritaria como proceso formativo.

Ahora, debemos ser claros en esto: la ETP debe tener como contexto esa perspectiva económica, pero su destinatario son los estudiantes, no la competitividad y productividad de las empresas. Ese es un problema de las propias empresas y de las políticas económicas del sector.

En la ETP hay algo propio del sistema educativo y de una política pública, que es el desarrollo social, esto es clave. El sentido de una política pública es el desarrollo social. Sabemos dónde están los desequilibrios, las “imperfecciones”, como dirían algunos, las “desprolijidades” según la perspectiva teórica con la que cada uno lo quiera analizar, pero el propósito de las políticas públicas en la educación claramente es intervenir en formas de desarrollo social cada vez más integradas y justas.

Un aspecto sustantivo de esta cuestión es el que refiere a la transferencia de conocimiento que, en procesos productivos tiene un valor claramente económico. Esto se evidencia en las discusiones acerca

de la propiedad de patentes. Cuando hay algún acuerdo entre una universidad y una empresa, se presenta una pregunta clave ¿quién es el propietario del conocimiento tecnológico? cuando éste adquiere un valor económico alto en términos de avance, de desarrollo empresarial. Pero reitero y quiero ser enfática en esto: desarrollo social y crecimiento económico son dos perspectivas distintas. Reiteradamente se afirma “precisamos crecimiento económico para hacer desarrollo social”, es decir, si no acumulamos recursos no se pueden distribuir. Se trata de un mito fuertemente instalado, porque ha habido momentos de crecimiento económico en Argentina y en otros países, se puede apreciar muy claramente en los de la comunidad europea, con procesos de acumulación, de crecimiento, de competitividad etc., y sin embargo la distribución nunca llegó.

Las cuestiones referidas a relevancia y pertinencia sectorial y territorial con relación a las necesidades sociales y productiva, en un marco de gran heterogeneidad estructural; así como la vinculación con el sistema científico-tecnológico, el trabajo y la producción, solo los enuncio, para abordar la visión sistémica de las instituciones y de las trayectorias formativas.

Un rasgo de la ETP en la Argentina –algo que no pasa en otros países como Brasil que lo tiene mucho más integrado–, es que se trata de grandes conglomerados de muy diversas instituciones, y cada uno de esos conglomerados se siente “dueño” de la ETP.

Los directivos de educación técnica industrial, por ejemplo, sobre todo aquellos que son herederos de las ENET<sup>3</sup> y “viudos/as” del CONET<sup>4</sup>, se consideran el corazón de la ETP. Lo mismo ocurre con las escuelas agropecuarias: son los dueños de la ETP, en primer lugar porque nacieron antes. Además, un pequeño detalle, las escuelas agropecuarias vienen de una familia absolutamente diferente, y están enfrentadas con la de las escuelas técnicas industriales. El enfrentamiento entre agropecuarios y técnicas industriales es peor que entre unitarios y federales. Esto es interesante, porque el telón de fondo, el mandato

3. Escuela Nacional de Educación Técnica

4. Consejo Nacional de Educación Técnica

fundacional de las escuelas agropecuarias es subsidiario del modelo agroexportador. Hoy, con otro formato y otro sentido, pero el mismo mandato, también goza de muy buena salud.

El enfrentamiento data desde los inicios de la educación técnica, a partir del incipiente proceso de industrialización de la Argentina, que fue acompañado de las primeras escuelas fábricas y las primeras escuelas técnicas. Es decir que, entre estas dos familias hay una rivalidad histórica de gran complejidad que se replica incluso entre interlocutores que no conocen de la historia.

La realidad es que desconociendo la historia las instituciones van heredando el mandato, porque las instituciones tienen más trayectoria en la construcción del sentido que las tres, cuatro o cinco generaciones más recientes. Esto nos remite a una zona de las políticas públicas en la que conviene detenerse.

Estas cuestiones sustantivas que abordo en esta segunda reflexión<sup>5</sup>, están muy presentes como propósitos en la Ley de ETP. Pero las leyes no modifican la realidad, la realidad es modificada por las personas. Las leyes pueden nacer y morir en el mismo acto si es que no hay grupos de personas e instituciones que las hagan suyas

Hay una primera perspectiva respecto de áreas o ámbitos de estudios de la ETP, retomo la idea de señalar “vacancias”: en la Argentina no tenemos un programa de investigación que aborde la ETP en su conjunto, que se aboque a analizar el plano de las relaciones, de las vinculaciones entre instituciones, de la misma o diferente familia, o con el territorio en el plano regional, por ejemplo. Programas de investigación que aborden, desde distintas perspectivas, la vinculación de la educación con las distintas esferas de la realidad es clave de inclusión para generar políticas públicas que tengan cierto nivel de complejidad

5. i) El carácter estratégico de la educación para el desarrollo social y el crecimiento económico; ii) La relevancia y la pertinencia con respecto a las necesidades sociales y productivas-sectorial y territorial en un marco de heterogeneidad estructural; iii) la vinculación con los sectores de la ciencia y la tecnología, el trabajo y la producción; y iv) La visión sistémica de las instituciones y de las trayectorias formativas.

y potencial de intervención en esa realidad. Voy a señalar tres de esas perspectivas.

La primera que voy a abordar es la **perspectiva intersectorial**:

1. Relaciones entre trayectorias formativas, dinámica económica del territorio y del tejido socio-productivo local.
2. Complejidad de la lectura y la identificación de los requerimientos de formación técnica que demanda la estructura económico-productiva. Estrategias y metodologías.
3. Vinculación de las ofertas formativas con los procesos de innovación, desarrollo y transferencia científico-tecnológica.
4. Niveles de actualización y pertinencia de las ofertas formativas a través del diálogo social, tanto en la identificación de perfiles profesionales como en los diseños de los trayectos formativos.

Voy a detenerme en la segunda, complejidad de la lectura y la identificación de los requerimientos, porque creo que ahí es donde tenemos muchísimas experiencias o acciones con una efectividad bajísima. El diálogo social es realmente muy difícil de instalar, de sostener y de llevar a buen puerto. Esta es la conclusión que se recoge en el diálogo con muchos responsables de gestión. Muchas veces estar a cargo de la gestión es frustrante, digamos poco gratificante. La cuestión no es si una es más o menos eficiente, sino la complejidad que está como trasfondo lo que lo hace tan arduo, que sea tan difícil llevar el barco a ese destino.

Yo creo que esto que sucede, ya sea para una política pública o para un proceso de indagación en relación con la perspectiva intersectorial de la ETP, tiene que ver con que no conocemos suficientemente o por lo menos no somos conscientes de la profunda heterogeneidad estructural que tienen el mercado laboral no formal, el aparato productivo y la base empresarial, y todo esto cruzado por sectores y por regiones. Cuando uno formula, por ejemplo, una política pública y un programa de gobierno para mejorar la calidad de la formación de las escuelas técnicas industriales, que son las que tienen un anclaje como rasgo fundamental de una buena institución de ETP de nivel secundario, sobre todo de formación vinculada a la industria, no resulta



sencillo tener un buen diálogo inter-sectorial. Y una clave importante radica en cómo resolver bien “la formación práctica”, que es todo un tema en términos de las trayectorias formativas, es cómo se hace una gestión curricular dentro de una escuela secundaria técnica. Me refiero al diseño curricular específico de la especialidad.

¿Cómo se puede plantear esta perspectiva intersectorial?, básicamente, ¿a quién escucho? Por eso es bueno tener la disponibilidad de los estudios longitudinales, no los estudios simulados longitudinales, sino ¿qué pasa con Roberto o con María, que empezaron y terminaron acá? ¿Qué pasó durante, en el trayecto formativo, y qué pasa con el después de la escuela? Porque la complejidad de la lectura tiene que ver con quiénes son capaces de hablar y a quiénes les pregunto.

Conversábamos hace poco con Florencia Finnigan sobre esto: si convoco a una mesa a gente de Techint, el director de recursos humanos va a pedir un perfil de egresado técnico de la escuela secundaria con una serie de características. Techint tiene voceros en la UIA –directores de recursos humanos, gerentes– que tienen muy “leídas” las competencias transversales, comunicacionales etc. que todos copian. Si busca esa palabra en Google salen 25000 artículos que dicen: “tiene que saber trabajar en equipo, comprender las consignas, cierto dominio del inglés”. La visión de polivalencia que de una empresa del porte de Techint, muy grande, con numerosos puestos de trabajo, con I&D propios, con procesos propios de formación, no precisa un egresado técnico que pueda manejar el taller mecánico de barrio, sino el del concesionario que domina sistemas electrónicos. La formación que se requiere es otra.

Ese es un punto arduo, complejo, no se trata simplemente de una opción de política educativa. Se puede optar por esa perspectiva centrada en empresas como Techint, o poner énfasis en la pequeña empresa, el sector cuasi-formal, y el sector informal. Pero esa opción, que nos puede dejar tranquilos de conciencia, no es una política pública que abarque la complejidad de estas relaciones, y la política pública tiene que mirar el desarrollo social y el crecimiento económico.

La segunda que me parece relevante es la *perspectiva sistémica de las instituciones educativas*:

1. Niveles y modalidades institucionales. Perspectivas macro y micro de gobierno y gestión.

2. Organización institucional y académica. Modelos y estilos de funcionamiento institucional. Tradiciones, prácticas de enseñanza y de aprendizaje; condiciones laborales que ponen límites y posibilidades.

3. Enfoque territorial y sectorial en la planificación de las trayectorias formativas. Convergencia de instituciones, esfuerzos efectivos de cooperación y coordinación de recursos y posibilidades.

Me voy a centrar en el punto dos. Se puede leer en tesis de maestría y de doctorado afirmaciones del tipo “Las escuelas de nivel secundario...”, y se ha trabajado sobre siete casos. Ahora, cuando revisamos cuáles son los siete casos, cuando aplicamos una rigurosidad elemental, es indudable que no es lo mismo el Otto Krause (Escuela Técnica N.º 1) que la (Escuela Técnica N.º 33 Fundición Maestranza) del Plumerillo.

Esas instituciones, que comparten la denominación de escuela técnica, son tan diversas en mandatos, en sentidos, en tradiciones, en prácticas, en perspectivas, en propósitos, que sus estudiantes van a tener trayectorias formativas absolutamente diferentes. No me refiero solamente a las condiciones materiales (talleres, laboratorios, bibliotecas), sino a lo simbólico, a lo que transita por las aulas, y en la ETP todavía no tenemos buenos estudios desde esta perspectiva institucional.

Cualquiera que haya entrevistado selectores de personal se encontró un selector de personal para el sistema bancario que dice “No quiero saber nada de estudiantes de bachillerato. Yo tomo egresados de escuela técnica industrial”<sup>6</sup>. En la red bancaria, que además cuenta con un sistema de capacitación interna que es de rotación en el puesto ¿qué me pude interesar que sea un técnico químico o un electromecánico o un maestro mayor de obras? Ese selector de personal quiere el egresado de esa escuela técnica por algo, que no necesariamente es el tramo de especialización o la especialización que esa tecnicatura aborda. Hay

6. Claudia Jacinto hizo un trabajo sobre bancarios en Ciudad de Buenos Aires hace unos años

algo que tienen las escuelas técnicas industriales más tradicionales, las que todavía tienen la marca ENET en el orillo, por más que ya no sean ENET y que el CONET esté disuelto. Son notables las tradiciones. Hay que ahondar en los 30, 40, 50, 70, 120 años que tienen las instituciones, para poder interpretar unas prácticas que quedaron instaladas, es un mandato que tiene una fuerte raíz histórica.

El tema de los formatos institucionales vinculados con la organización laboral de la práctica profesional es sumamente interesante. No tenemos estudios comparados que aborden los formatos y estructuras diferentes de las instituciones educativas y de las organizaciones laborales; temática que ha nutrido muchas discusiones con los gremios.

En general las instituciones de ETP tienen cuerpos docentes híbridos (docentes, profesionales, técnicos) que resultan necesarios para dar respuesta al perfil profesional que se requiere formar.

Pero estas afirmaciones son reflexiones resultado de la gestión de gobierno y pueden estar equivocadas, porque no hay indagaciones que permitan definir qué formatos institucionales son más propicios para una terminalidad secundaria con formación profesional. Los CENS, por ejemplo, tienen la marca de los años 70 y las instituciones sobreviven más por una raíz de organización laboral y de defensa gremial que por la vigencia de ese formato.

Entonces, a veces las decisiones en estos términos tienen mucho más que ver con los destinatarios indirectos de los sistemas educativos, no con los directos que son los adolescentes, jóvenes o adultos que transitan estas instituciones. Me parece que ahí hay un núcleo de trabajo que es muy interesante porque tiene que ver con las prácticas de enseñanza y aprendizaje, que tienen un fundamento pedagógico, y también con la infraestructura, el equipamiento de la biblioteca, de los talleres, de los laboratorios, no solamente el diálogo simbólico con los profesores. Indagar y sistematizar conocimiento acerca de un marco interpretativo más profundo, cuáles son las relaciones que se establecen entre estas materialidades y el plano simbólico, creo que podremos encontrar algunas pistas, algunas innovaciones en la escuela secundaria, que excedan la ETP.

Hay una tercera perspectiva que me parece interesante, en relación con las *trayectorias formativas*:

1. Equilibrios entre la formación “especializada” y la formación “general”; entre la formación “académica” y la formación “técnica”.
2. Papel que juega la formación con relación a la apropiación social de los conocimientos científicos y tecnológicos. Formación “para el mundo del trabajo”.
3. Significados acerca de las nociones de “práctica” y de “teoría”. Prácticas profesionalizantes y prácticas formativas.
4. Complejidad y diversidad de los entornos formativos

Voy a tomar una, que es polémica, la de prácticas profesionalizantes y prácticas formativas, que es la perspectiva de los trayectos formativos.

Esta perspectiva cruza los diseños curriculares y genera mucha discusión que por lo general se zanja con escasa profundidad.

Sobre *equilibrios entre la formación “especializada” y la formación “general”; entre la formación “académica” y la formación “técnica”* solamente voy a mencionar el nivel de confusión que existe. Se dice “tenemos que equilibrar porque las escuelas técnicas de nivel secundario no dejan de ser escuelas secundarias”. Hasta ahí estamos todos de acuerdo. Ahora, ¿qué es lo que define que sea una escuela técnica? Entonces nos introducimos en una zona de confusión donde la formación general es la que garantiza la “formación integral”, aquella que mantiene la perspectiva humanística social que toda escuela secundaria debe tener de modo de formar para la ciudadanía ¿quién puede negarlo? Ahora, cuando profundizamos ¿general e integral es lo mismo? ¿Lengua y Literatura aportan a la formación integral más que Matemática o Física? ¿qué es hoy ciudadanía? ¿la de la generación del ‘80? ¿O es una ciudadanía que en un contexto de desarrollo científico-tecnológico inusitado tiene el desafío de conservar la calidad de vida ambiental de las personas? Esta cuestión muchas veces se resuelve de la peor manera: un poquito de cada cosa y se disputa la carga horaria que se asigna a cada campo disciplinario. Este no es un problema local, el equilibrio entre la formación académica y la formación especializada es un tema

de discusión en cualquier espacio o foro que quiera abordar el nivel secundario y en particular la formación técnica.

Pongo el foco en el punto tres. Podemos leer en los diarios que hay escuelas tomadas en Capital, por el tema de las prácticas profesionalizantes, las prácticas formativas y el término estelar, cuasi mágico, de las pasantías.

Creo que ahí también nos debemos, no solamente procesos de indagación, sino una muy profunda discusión teórica previa, porque los aportes de la filosofía marcan una línea: el concepto de praxis que hemos estudiado, aplicado, e incluso lo consignamos en documentos. A su pesar, seguimos planteando que la teoría es una cosa y la práctica es otra, y llegamos a simplificaciones tales como que teoría es la clase en el aula con la tiza y pizarrón, y la práctica ocurre en el taller y tiene que aproximarse al ámbito real para que posea significación. De esto último deriva un interrogante y gran tema de discusión ¿qué es un ámbito real? ¿Qué es hoy un espacio real de trabajo? Por ejemplo, un desarrollador de software, que exporta o es subsidiario de una empresa localizada en India, lo hace en su casa y en ojotas ¿eso es un ámbito real de trabajo? ¡Obvio!

Entonces, en estas relaciones teoría-práctica, tenemos posiciones y argumentos muy anquilosados. Por más que nos decimos que ya superamos la dicotomía trabajo intelectual-trabajo manual, no terminamos de entender que un chico en el taller no trabaja solo con la mano, las manos no se mueven sin la cabeza.

Son afirmaciones que tienen por trasfondo reflexiones inacabadas y que dan origen a discusiones. Por ejemplo, una discusión que estalló estos días –basta escuchar la radio o leer los diarios– a partir del proyecto del Gobierno de la Ciudad “secundaria del futuro”, si en estadías, prácticas, pasantías en empresa se va a “explotar laboralmente” a los chicos. No. Se trata de un error de información, pero que no es caprichoso: durante los años ‘90 fue un dispositivo de precarización laboral de adolescentes y jóvenes. Ese sentido que subyace a estas discusiones es insoslayable, correcto o incorrecto, es un dato de la realidad que no se puede obviar.

Otro dato de la realidad y quiero ser enfática en esto, “sacar a pasear” a los estudiantes por distintos espacios institucionales, eso de por sí no constituye una práctica formativa. Del mismo modo, asimilarla a otro tipo de práctica no es práctica profesionalizante. La profesionalizante se requiere para la formación técnica tecnológica, y no es un hallazgo reciente, Lo novedoso es que forme parte sistemática de los diseños curriculares. Hay una larga tradición en la formación de ingenieros que no es técnica, es profesional, incluye componentes de ética profesional, de estética en el sentido de lo que es un buen diseño, la simplificación de procesos tecnológicos. La práctica profesionalizante tiene que ver con ir conformando una profesional responsable de un ejercicio técnico tecnológico.

Hay un discurso que “naturaliza” las pasantías, un mito de que en las empresas se aprende el “mundo real” desacreditando cualquier pensamiento divergente, y lo que hay que buscar son esos espacios que hacen que una política pública exista, que es la vinculación entre los actores sociales.

Me parece que en el tema de trayectorias formativas, estas definiciones de teoría/práctica, como formación académica/especializada, en el ámbito conceptual no están avanzadas, que hay un salto entre los aportes de la filosofía y la aplicación o transferencia al ámbito de la educación, y que todavía no tenemos resuelto qué es esa instancia de práctica que se requiere para todo campo de dominio técnico o tecnológico, que no es necesariamente un problema geográfico o territorial o de transitar otras instituciones.

Para finalizar, suena a broma pero Gimeno Sacristán decía en serio que algo pasa con la docencia y con la educación que, una persona que estuvo 2-3 años en el nivel inicial, 6 ó 7 años en el nivel primario, 5 ó 6 años en la escuela secundario, pasa otros 3, 4, 5 años formándose en el ámbito superior y elige para trabajar la misma institución. La posibilidad de transitar por distintas instituciones es un aprendizaje, pero hay que tener muy claro cuál es el propósito formativo. Muchas gracias.



# INVESTIGACIONES SOBRE LAS POLÍTICAS DE ETP, LA FORMACIÓN EN AMBIENTES DE TRABAJO Y LAS ARTICULACIONES CON EL ÁMBITO SOCIO-PRODUCTIVO

33

Irma Briasco<sup>7</sup>

Agradezco la invitación a participar en estas jornadas. Les presentaré los avances de una tesis doctoral y una síntesis de cuatro estudios en marcha, realizados en el marco de la convocatoria FONIETP, de INET.

En primer término, nos referiremos a la tesis doctoral, denominada: *Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes*. Cuyo objetivo general fue el de caracterizar la situación actual de las políticas públicas de EFTP desarrolladas desde los Ministerios de Trabajo y Educación, en Argentina, Brasil y Colombia, enmarcadas en la construcción de Sistemas Nacionales de Cualificaciones.

En la mencionada tesis se afirma que:

hay cierta carencia de sólidos modelos teórico-metodológicos para sustentar las propuestas de articulación entre educación y trabajo. Y si bien se pueden encontrar algunos aportes teóricos, aún no han llegado a construir propuestas pedagógicas concretas en los planos institucionales y, particularmente, pedagógicos. Por ello, se parte de dialogar con los aportes teóricos vinculados al campo de la educación y el trabajo, para comprender los procesos de desarrollo de políticas educativas para el sector –desde la voz de “los hacedores” de dichas políticas– para generar propuestas que puedan ser utilizadas en la construcción de políticas educativas para la EFTP (Briasco, 2017)<sup>8</sup>.

7. OEI-UNIFE

8. Briasco, I. (2017), *Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia*. Período 2012-2014. *Tendencias y situaciones emergentes*. Tesis doctoral. UNC (en evaluación). Córdoba.



En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, la educación secundaria se ha organizado en un sistema bimodal, definido de dos niveles: un nivel que prepara a los estudiantes para entrar en la universidad y les concede un diploma o certificación de educación secundaria, de carácter propedéutico; y otro nivel, dirigido a la formación para el trabajo, que consiste en diversas formas de educación técnica/profesional (ETP), de carácter terminal. A su vez, este último, presenta dos modalidades: la educación técnica (ET) y la formación profesional (FP) que surgen como dos ofertas diferenciadas, funcionando en compartimientos estancos.

Respecto a esta nomenclatura, no existe univocidad y coexisten diversas fórmulas en los países tanto de la región latinoamericana, como en la Unión Europea y Asia. En Europa, en los estudios disponibles del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) se menciona como *Vocational and Educational Training* (VET). UNESCO, la define como *Enseñanza y Formación Técnica y Profesional* (EFTP), en su sigla en inglés, TVET.

La EFTP abarca el aprendizaje formal, no formal e informal con miras al mundo laboral. Los jóvenes, tanto hombres como mujeres, adquieren conocimientos y aptitudes, desde el nivel básico hasta el más avanzado, en una amplia gama de situaciones institucionales y laborales y en diversos contextos socioeconómicos. (UNESCO, 2016)<sup>9</sup>

En el presente trabajo se adhiere a la definición anterior, y se considera la EFTP, con sus modalidades ET y FP, dado que es la forma más habitual de denominarla en América Latina.

En las últimas décadas, en Latinoamérica, se han producido profundas transformaciones económicas y sociales, que significaron un cambio importante en la función social de la escuela. En particular, su vinculación con el mundo del trabajo. En el inicio de los años 90, los modelos de desarrollo y crecimiento económico implementados presentaron un

9. UNESCO (2016) *La Enseñanza y Formación Técnica y Profesional*. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/tvet>

conjunto de características similares, vinculadas con las propuestas neoliberales derivadas del llamado “Consenso de Washington”.

El modelo de crecimiento no generó las condiciones para absorber el aumento de la fuerza de trabajo y, aunque gran parte de la población siguió incrementando su nivel de instrucción, la educación no pudo cumplir integralmente con su rol igualador. Sin embargo, en los primeros años del nuevo siglo, muchos países latinoamericanos modificaron sus políticas, y promovieron modelos sociales más productivos e inclusivos, que tuvieron como prioridad una mayor preocupación por la distribución más equitativa de los recursos, junto a las metas de crecimiento y logro de mayores niveles de competitividad. Esto condujo a que determinadas políticas y acciones vinculadas a la educación y el trabajo se revisen, y en otros casos, se consoliden.

Estas profundas transformaciones en los sistemas productivo y científico-tecnológico, y en las relaciones sociales y laborales producen un impacto en el sistema educativo y en las formas de aprendizaje, con la consecuente modificación del papel de la educación. En las agendas de América Latina ingresa el concepto de “aprendizaje permanente”, a lo largo de toda la vida.

No se trata sólo de cualificar para el trabajo, con una flexibilidad y un alcance suficiente para enfrentar el empleo, desempleo y autoempleo y para circular con desenvoltura en medio de las muchas facetas de la tecnología, con posibilidad de entender y usar las máquinas más modernas y de encarar las múltiples consecuencias en la vida social y personal (Paiva, 2000)<sup>10</sup>

Este tema figura en las agendas de los organismos internacionales, como UNESCO, OEI y OIT. En OIT, en el año 2005, se acordó en la Recomendación 195 (OIT, 2005)) sobre Recursos Humanos, la definición de aprendizaje permanente en tanto “engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones”. A su vez, en el Artículo 2, se define a

10. Paiva, V. (2000), “Qualificacao, crise do trabalho assalariado e exclusao social”. en Gentili, Frigotto (comp.) *La ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y trabajo*. Buenos Aires. CLACSO.

la cualificación como “la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial”.

36

La Recomendación 195 constituye un importante instrumento que servirá de norte, de guía a los países en la estructuración de sus sistemas formativos y en el diseño, gestión y evaluación de sus políticas de empleo, tanto desde el punto de vista técnico operativo como de los principios que deben regirlos. (OIT, 2005)<sup>11</sup>

Este trabajo se centra en la EFTP –desde la perspectiva del desarrollo de las políticas educativas– en Argentina, Brasil y Colombia y, las tendencias y tensiones ante la organización de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones (SNC). Cabe mencionar que la finalidad de la organización de los SNC se centra en producir un acuerdo entre los actores sociales involucrados, tanto del sector público como del sector empresarial y del trabajo, para organizar la oferta de formación para el trabajo, y construir trayectos formativos, generando procesos de reconocimiento (validación/acreditación) de competencias construidas fuera del sistema educativo, a través de la experiencia laboral y de vida. Para ello, se está considerando la utilización de instrumentos como el armado de un Catálogo de Cualificaciones que facilite la construcción de trayectos y, así favorecer la reinserción educativa. Desde la OIT se impulsa también la construcción de Marcos Nacionales de Cualificaciones en la región latinoamericana, siguiendo el caso del Marco Europeo.

Estos instrumentos no sólo producen impacto al interior del sistema formativo sino también en la circulación de las credenciales en el ámbito socioproductivo, generando así mayor transparencia de las mismas. Pudiendo también ser utilizado en negociaciones colectivas, ya que influyen sobre políticas de empleo y de educación.

11. OIT (2005), *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Documento R195. Disponible en [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)

Algunas de las preguntas de la investigación fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son los aspectos referidos a la constitución, construcción y desarrollo de la ordenación de la oferta de formación para el trabajo –en particular la EFTP– orientada hacia el enfoque integral de organización de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones?
- ¿Qué objetivos se plantean para las políticas de EFTP, desde los actores de gobierno y los actores sociales?
- ¿Cuál es el papel de los actores de gobierno y los actores sociales?
- ¿Qué acciones se han planificado y/o desarrollado referidas a las políticas de reconocimiento, certificación de las competencias construidas fuera del sistema educativo formal?
- ¿Qué estrategias se verifican para el desarrollo de las mismas a nivel local, e institucional?

Al analizar las acciones en curso en los países estudiados, se considera que, puede ser o no ser suficiente contar con una normativa y una estructura orgánica institucional adecuada para la puesta en marcha de un sistema nacional de cualificaciones (SNC) y, que los establecimientos educativos o formativos estén en condiciones de producir transformaciones al interior de los mismos, dado que el trabajo por competencias requiere otras aptitudes, otras capacidades, otras habilidades para llevar a cabo las mismas y en particular la construcción de viabilidad para el desarrollo de los sistemas. Se pretende encontrar las “causalidades múltiples” (Ragin, 1987)<sup>12</sup> que inciden en la puesta en marcha de un SNC.

A partir del análisis realizado en la tesis, se identificaron varias tendencias y situaciones emergentes. A continuación, se presenta sólo el listado de las mismas.

- El gobierno de la EFTP, conforme la articulación intergubernamental
- Análisis comparativo de los aspectos normativos

12. Ragin, (1987) *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley. University of California Press

- Ordenación de la oferta formativa: Catálogo de Cualificaciones/títulos/cursos
- Diseño de los sistemas formativos.
- Reconocimiento de aprendizajes obtenidos fuera del sistema educativo.
- Desarrollo del enfoque de competencias (FBC/EBC).
- Mecanismos de diálogo con los actores.
- Sistemas de información
- Sistemas de aseguramiento de la calidad.

A modo de comenario final, en la tesis se afirma que (Briascó, 2017)

En América Latina, en relación a Europa, la situación de la EFTP es más heterogénea en cuanto al desarrollo de sistemas nacionales de cualificaciones y los avances en una de sus herramientas, la aparición de los MNC es incipiente. El foco parecería estar puesto en el ordenamiento de la oferta, vía construcción de catálogos nacionales.

Paulatinamente, se verifica la incorporación en las agendas nacionales de la organización de una política que regule y administre el reconocimiento de los aprendizajes formales e informales previos, la transparencia de las cualificaciones, la visibilidad de las mismas, surgen diferentes mecanismos de participación de los actores, los cuales tienen como premisa, el diálogo social tripartito. Chile, México, Colombia y República Dominicana son los países que tienen cierto grado de avance, dado que han podido iniciar las acciones tendientes al diseño y operatividad de un MNC. Otros países, como Brasil, Bolivia, Uruguay y Argentina están abocados al desarrollo y puesta en práctica de programas, dispositivos o sistemas para el reconocimiento de aprendizaje no formal e informal y la certificación de competencia laboral y al armado de catálogos nacionales.

En los tres países, se registra que los ministerios de educación discuten el enfoque de formación por competencias en la educación de nivel medio y superior técnico y tecnológico. Por su parte, los ministerios de trabajo que actúan en el marco de las políticas activas de empleo, están pasando de una preocupación inicialmente cuantitativa, centrada en paliar la situación de grupos vulnerables al desempleo, a otra que incorpora un ingrediente cualitativo orientado a lograr cualificaciones útiles en la vida productiva, con competencias certificables y transferibles, que apuntan a la mejora del tejido productivo.

En general, las reformas educativas que se están desarrollando en la región, abordan el enfoque de una educación basada en la construcción

de competencias desde una “perspectiva mixta”, (Díaz Barriga, 2011)<sup>13</sup> es decir, ubicando el desarrollo en una posición superadora de las miradas contradictorias de adecuación al mercado y, educación como derecho; considerando el marco interpretativo de los conceptos en el enfoque (Barnnett, 2001)<sup>14</sup>. En los países en que se está avanzando hacia el currículo por competencias se han concentrado los esfuerzos –hasta ahora– en el diseño curricular, pero queda pendiente el desarrollo de una didáctica para EFTP en el marco de la FBC –situación que sería esperable fuera incorporada en la formación de docentes–. Se necesitaría entonces desarrollar estrategias pedagógicas, materiales educativos y prácticas docentes que contribuyan al desarrollo de tales competencias. “No ha sido fácil su transposición didáctica, es decir, su traducción para la programación cotidiana de la enseñanza y la orientación del aprendizaje de los alumnos”. (De Ibarrola 2016)<sup>15</sup>. En el desarrollo de este trabajo se ha analizado el enfoque de FBC, señalando la falta de espacios de discusión con los diferentes actores. En este punto, cabe sumar el señalamiento de Saleme de Burnichon realizado en una ponencia –Congreso de Educación “Pedagogía del Siglo XXI”, Laguna, Brasil, 1994– cuando convoca a:

“...pensar sobre cuáles son los conceptos que no se profundizan, que se trivializan, aunque en el currículum se presenten como “lo que debe ser”. Se trata justamente de aquellos a partir de los cuales es posible analizar, des-velar la realidad, tanto global como la circunscrita al aula.” (Saleme de Burnichon, 1994).

La re-contextualización en el nivel micro de las políticas de educación y trabajo es una tarea pendiente. El debate respecto al modelo de gestión de las instituciones tradicionales vs. flexibles, es también un desafío a encarar. Dentro del contexto de las políticas de EFTP, se ha señalado la influencia de los discursos de los organismos internacionales –tanto los de cooperación como los de crédito– para esta construcción. Otro elemento central para el análisis del contexto es la mirada desde la supranacionalidad, materializada por los diferentes procesos subregionales y regionales vigentes.

13. Díaz Barriga, (2011) “*Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 5.

14. Barnnett, R. ( 2001) “*Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*”. Barcelona, España. Gedisa.

15. De Ibarrola (2016) Dilemas de futuro para la Educación y la Formación Técnico Profesional en América Latina. Tendencias en Foco nº33. Argentina. Redetis (II-PE-UNESCO).

La EFTP está siendo llamada a resolver, en buena medida, la disociación entre formación académica y formación para el trabajo, que son viejos problemas que aún no han tenido respuesta. Desafío que podrá y deberá asumir en cuanto se continúen con acciones como las descritas anteriormente y se cuente con el apoyo y trabajo mancomunado de los distintos actores sociales. Reconociendo así la centralidad de la construcción social.

Cabe preguntarse si la construcción de sistemas nacionales de cualificaciones funcionará, en el contexto de la estrategia política, como “un conjunto de actividades políticas y sociales que podrían enfrentar más efectivamente las desigualdades. (Ball, op.cit)<sup>16</sup>

Les presentamos solo el avance de cuatro estudios que estamos realizando en el marco de la convocatoria de INET, FONIETP. Los tres primeros corresponden a la línea propuesta en la convocatoria, llamada AIE. El referido al sistema de indicadores, está enmarcado en los términos de referencia definidos desde INET para la línea de investigaciones

- *UNIPE-OEI: Rol del equipo directivo. Estudio de casos.*
- *UNTREF-OEI: Estudio comparado de sistemas de Educación Técnico Profesional de Argentina, Colombia y Brasil.*
- *FEDIAP-OEI-UBA-UNSAM: Vinculaciones de instituciones técnicas agropecuarias del nivel secundario con el ámbito socioproductivo y el sistema científico y tecnológico de base agraria*
- *IPE-OEI: Sistema de indicadores de ETP*

El proyecto coordinado desde UNIPE, está centrado en la caracterización del rol del equipo directivo. El mismo representa una continuidad de desarrollos anteriores realizados desde UNIPE –Sverdlick, 2015 y Briasco, 2011, 2015–<sup>17</sup>. Además, su suma la experiencia de OEI en la

16. Ball, S. (1994), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid, España. Paidós.

17. Briasco, I. (2015), “*Estudio cuali-cuantitativo en empresas y centros de formación profesional para el fortalecimiento de las Políticas de Formación y Empleo del MTEySS en el AMBA*”, UNIPE-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires, Argentina. (mimeo)

temática, cuyas actividades iniciales en formación de directivos de ETP tuvieron como marco la Conferencia de Ministros de 1995.

El proyecto tiene como objetivo: “Caracterizar el modelo de conducción de los equipos directivos de ETP, por medio de un estudio de casos en tres escuelas seleccionadas”. Se propone un abordaje cualitativo mediante el estudio de tres casos, a saber: Centro de Formación Profesional Rawson (UOCRA), sector construcciones (CABA); la ET N.º 2, industrial, de 9 de Julio y la Escuela agrotécnica de Berazategui. El estudio se desarrollará dos líneas de análisis: 1) reconstrucción de trayectorias de los equipos directivos y 2) análisis del quehacer del equipo directivo, para esto se considerarán las dimensiones técnico-administrativa, socio-comunitaria, socio productiva y científico-tecnológica y por último, la pedagógico-didáctica.

El estudio coordinado desde UNTREF, se presentó en forma conjunta con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El mismo estará dirigido por Norberto Fernández Lamarra con la Co-dirección de Cristian Pérez Centeno y de Irma Briasco. Para su realización se conformó el equipo con académicos de ambas instituciones y, además, participaron estudiantes del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación. El mismo pretende caracterizar la situación de los sistemas nacionales de educación técnico profesional en los países de Argentina, Colombia y Brasil, con miras a poder identificar tendencias emergentes que funcionen como insumos para la construcción de políticas en la temática.

El proyecto sectorial de agro, resulta de una alianza interinstitucional de cuatro organismos que poseen una reconocida y dilatada trayectoria nacional e internacional en la realización de análisis, estudios e investigaciones que tratan las relaciones entre la educación

---

Briasco, I. (2011). “*Proyecto de Investigación: Perfiles de conducción en la Educación Técnico Profesional*”. UNIPE/OEI. Disponible en <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/07/Proyecto5.pdf>

SVERDLICK, I. y otros (2015), *Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires. Informe final de investigación*, PICT-O Convocatoria 2012 - UNIPE. Argentina.



técnico-agropecuaria y el sistema productivo y de conocimiento, ciencia y tecnología agropecuaria del país: (1) FEDIAP, asociación civil que reúne escuelas, bachilleratos e institutos agro-técnicos, centros de formación rural, Escuelas de la Familia Agrícola e Institutos Superiores del sector del país; (2) la Universidad de Buenos Aires (UBA), a través del Área de Educación Agropecuaria de su Facultad de Agronomía, (3) la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), a través de su cátedra Manuel Belgrano sobre Educación y Trabajo de la Escuela de Humanidades, y (4) la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OED), oficina regional Argentina. El proyecto tiene como objetivo analizar las vinculaciones de instituciones técnicas agropecuarias del nivel secundario con el ámbito socio-productivo y el sistema científico y tecnológico de base agraria.

Por último, la investigación solicitada por INET, tuvo como propósito, desarrollar un Sistema de Indicadores sobre Educación Técnico Profesional. El mismo ha sido elaborado por un equipo técnico conformado por referentes de las instituciones intervinientes, a saber, la Organización de Estados Iberoamericanos y el SITEAL. El documento tiene por objeto presentar el diseño de un Sistema Integral de Indicadores de Educación Técnica Profesional en Argentina, con el fin caracterizar las instituciones educativas, sus estudiantes y el contexto demográfico y socio-económico en el que estas instituciones funcionan. Se espera que esta herramienta contribuya para el monitoreo y evaluación del desempeño de las políticas educativas de la modalidad, llevadas a cabo tanto a través de actividades permanentes como de intervenciones específicas.

En un futuro próximo se espera poder compartirlos hallazgos y tendencias emergentes de estos estudios.

## BIBLIOGRAFÍA

BALL, S. (1994), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid, España, Paidós.

43

BARNNETT, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, España, Gedisa.

BRIASCO, I. (2011), *Proyecto de Investigación: Perfiles de conducción en la Educación Técnico Profesional*, UNIPE/OEI. Disponible en <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/07/Proyecto5.pdf>

\_\_\_\_\_ (2015), “*Estudio cuali-cuantitativo en empresas y centros de formación profesional para el fortalecimiento de las Políticas de Formación y Empleo del MTEySS en el AMBA*”, UNIPE-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Buenos Aires, Argentina. (mimeo)

\_\_\_\_\_ (2017) *Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes*, Tesis doctoral, UNC (en evaluación), Córdoba.

DE IBARROLA (2016), “Dilemas de futuro para la Educación y la Formación Técnico Profesional en América Latina”, en *Tendencias en Foco* n.º 33, Argentina, Redetis (IIPÉ-UNESCO).

DÍAZ BARRIGA, A. (2011), “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, n.º 5

OIT (2005) *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*, Documento R195. Disponible en [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)

PAIVA, V. (2000), "Qualificacao, crise do trabalho assalariado e exclusao social", en Gentili, Frigotto (comp.), *La ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y trabajo*, Buenos Aires, CLACSO.

44

RAGIN (1987), *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*, Berkeley, University of California Press.

SVERDLICK, I. y otros (2015), *Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires. Informe final de investigación*, PICT-O Convocatoria 2012 - UNIPE, Argentina.

UNESCO (2016), *La Enseñanza y Formación Técnica y Profesional*.  
Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/tvet>

# HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES EN LA ESCUELA TÉCNICA SECUNDARIA DE LA CABA <sup>18</sup>

45

Armando Belmes<sup>19</sup> e Ismael Rodrigo<sup>20</sup>

## INTRODUCCIÓN

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la modalidad técnico profesional de nivel secundario especialidad computación<sup>21</sup> de la Ciudad de Buenos Aires, a tono con la normativa federal<sup>22</sup>, incluyen la unidad curricular Prácticas Profesionalizantes (PP) como espacio formativo específico en el último tramo del segundo ciclo de la especialidad con una carga horaria de 200 horas cátedra.

Durante el año 2016 se implementó esta unidad curricular de modo sistemático en todas las escuelas técnicas de gestión estatal de la Ciudad. El Equipo de investigación en Educación Técnico Profesional (ETP) de la UEICEE se encuentra realizando<sup>23</sup> un estudio sobre las

18. Ponencia presentada en el Segundo Seminario de Investigación Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa ( UEICEE) “La Educación Técnico Profesional en la Ciudad de Buenos Aires” 12 de septiembre de 2017, Auditorio de la CAEU, OEI -, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

19. Licenciado y Mg en Educación (FFyL-UBA). Docente e investigador Ueicee - Untref.

20. Licenciado en Educación (FFyL-UBA). Docente e investigador Ueicee - UBA

21. Resolución N.º 4145/SSGEC/12, 4147/SSGEC/12 y Anexos.

22. Resolución CFE 229/14 Criterios Federales para la organización institucional y Lineamientos Curriculares de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario y Superior. Anexo 1. *Las prácticas profesionalizantes y la formación vinculada con el mundo del trabajo.*

23. En el marco del Fondo Nacional de Investigación en Educación Técnico Profesional (FONIETP), Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

experiencias desarrolladas como insumo para extenderla al resto de las especialidades, según lo dispone la normativa federal<sup>24</sup>.

46 Esta presentación consta de dos partes: en primer lugar y como marco contextual, una breve reseña de las investigaciones sobre la ETP de la Ciudad de Buenos Aires realizadas por nuestro Equipo de Investigación y, en la segunda parte, reflexiones que surgen del análisis preliminar de los primeros resultados de la investigación en curso.

## PRIMERA PARTE: MARCO GENERAL DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE ETP EN LA CABA

Presentamos aquí un recorte de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos 15 años por el equipo de investigación sobre ETP de la UEICEE, como una referencia que permita reconstruir el itinerario que nos posiciona en este punto.

Como señaló en la apertura María Rosa Almandoz, la ETP es muy amplia, variada y compleja. Vamos a centrarnos en tres de sus componentes que constituyen el núcleo de los trabajos del Equipo:

1) Formación Profesional (FP). Se trata de una oferta muy potente. Constituida por 58 centros (CFP) distribuidos en toda la Ciudad<sup>25</sup>, se advierte cierta concentración en los barrios del centro y microcentro, que deriva del propio surgimiento de la ETP ligada a las organizaciones gremiales de trabajadores y empresas del Estado que tienen su sede en esta zona de la Ciudad.

Del total de los establecimientos: ocho son de gestión estatal (puros o propios en la jerga de la ETP); 30 son de gestión participada (organizaciones sindicales y de la sociedad civil) subsidiados por el Gobierno de la Ciudad; y 20 que, según las categorías estadísticas son privados, conveniados con el GCBA que no tienen financiamiento.

24. Op. Cit.

25. Ver mapa en el anexo 1

Interesa destacar dos datos relevados en un estudio sobre los CFP<sup>26</sup>: el primero, la matrícula de FP en su conjunto creció un 60% en el último quinquenio (2011-2015) y el segundo, un componente sustantivo de esa matrícula estaba compuesto por trabajadores en actividad que asisten a la FP para especializarse o reconvertirse, en definitiva, para acceder a mejores oportunidades laborales.

2) Educación Técnica<sup>27</sup>. Interesa señalar que tiene una amplia tradición. La formación para el trabajo en nuestro país empieza con la colonia. La escuela técnica tiene antecedentes desde principios del siglo pasado (las escuelas de artes y oficios para varones y las escuelas profesionales para mujeres) pero lo que marca su impronta es el vínculo con los procesos de industrialización. La escuela técnica surge en la década del 30 y tiene su mayor desarrollo en los años 30, 40 y 50 acompañando los procesos de industrialización de nuestro país.

3) La Formación Técnica Superior también es muy importante en la ciudad con una fuerte tradición ligada a las organizaciones sindicales. La FTS surge como una continuación de la educación secundaria de adultos enmarcada en la acción de los sindicatos de capacitación a sus propios trabajadores para crecer en su desempeño laboral.

En la actualidad, la oferta estatal está constituida por 31 IFTS, con una variedad importante de especialidades, de carreras y titulaciones que se agrupan en nueve disciplinas<sup>28</sup>.

26. Belmes, Tissera, Vocos (2015): "Los CFP frente a los desafíos actuales del mundo del trabajo". Ueicee.

27. Sobre la cual no nos vamos a detener porque la va a retomar Rosario Austral en el panel 2.

28. Ver anexo.

El siguiente listado da cuenta, a través de los títulos, el recorrido del equipo de investigación de la UEICEE por los núcleos temáticos de la ETP:

48

### **a) Estudios transversales**

2002. Educación no formal, cursos especiales y formación profesional: Perfiles docentes y características pedagógicas e institucionales

2010. Oferta de formación técnico-profesional, estructura económica y demanda laboral

2016. SERIE “APORTES PARA LA DISCUSION”

- Evolución laboral y económica de la Ciudad de Buenos Aires en el último quinquenio
- El sistema dual (escuela-empresa) de FTP
- Contribuciones para pensar la noción de empleabilidad
- Contribuciones a la propuesta de estudio CAPACIDADES 2020 en la Ciudad de Buenos Aires

### **b) Formación Técnica Superior**

2005. Diagnóstico sociodemográfico de los estudiantes de las tecnicaturas superiores

2007. Las tecnicaturas superiores de gestión estatal período 2001 / 06

2008. Condiciones académicas de acceso a la educación superior. El caso de los IFTS

2011. La mirada de los alumnos sobre las carreras de formación técnica de nivel superior de gestión estatal

### **c) Educación Secundaria Técnica**

2017. Hacia un modelo pedagógico de las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica secundaria de la CABA (en curso)

### **d) Formación Profesional**

2005. Perfil sociodemográfico y trayectorias formativas de los alumnos que asisten a cursos de FP

2007. Perfil sociodemográfico y trayectorias formativas de los docentes de FP

2013. Organizaciones del mundo del trabajo y FP

2014. El proceso de cambio curricular de la FP en la CABA.

2014. Estudio sobre demanda de habilidades laborales en el sector estética de la FP

2015. Los CFP frente a los desafíos actuales del mundo del trabajo

2016. FP y terminalidad de la educación secundaria

49

## SEGUNDA PARTE: PRIMEROS AVANCES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “*HACIA UN MODELO PEDAGÓGICO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES EN LA ESCUELA TÉCNICA DE LA CABA*”

El estudio aborda el **marco normativo**, los antecedentes y la especificidad de las Prácticas Profesionalizantes (PP) en la estructura curricular de la educación técnica, y examina los aspectos pedagógicos, administrativos y organizacionales de su implementación en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires con especialidad en Computación durante el año 2016.

El propósito del equipo de investigación consiste en producir conocimiento relevante sobre estas experiencias que posibilite la construcción de un modelo pedagógico acorde a la riqueza y complejidad de esta unidad curricular.

Los objetivos generales que guían la investigación son:

- Describir el marco normativo, los antecedentes, y la especificidad de las PP en la estructura curricular de la educación técnica.
- Examinar los aspectos pedagógicos, administrativos y organizacionales de las experiencias de implementación de las PP en las escuelas técnicas con especialidad en Computación.
- Producir lineamientos pedagógicos que sirvan de insumo para el diseño de nuevas experiencias de PP en las escuelas de las distintas especialidades.



Se trata de un estudio de carácter exploratorio que abarca el universo total –las 12 escuelas técnicas de gestión estatal que imparten la especialidad en Computación en la Ciudad de Buenos Aires– a través de una estrategia metodológica cuali y cuantitativa, que combina distintos tipos de fuentes, métodos y técnicas<sup>29</sup>.

De los testimonios recogidos en entrevistas a directivos y docentes en esta primera aproximación podemos adelantar tres condiciones comunes al conjunto de las escuelas indagadas, que configuran el prisma a través del cual corresponde analizar las experiencias de implementación de las PP:

- *La heterogeneidad del universo de las escuelas técnicas con especialidad en Computación.* Las escuelas varían en localización, dimensión, trayectoria, infraestructura, número de alumnos matriculados en 6.º año y, en general, en las condiciones para realizar las PP, con implicancias en la organización, gestión y supervisión de las mismas.
- *El valor formativo de las PP.* Directivos y docentes en valoran positivamente la unidad curricular PP. Destacan su valor formativo como a) aproximación al campo profesional de un modo global, despojado de la fragmentación en asignaturas; b) toma de conciencia de los saberes técnicos adquiridos la ET; y c) oportunidad de desarrollo de actitudes y habilidades afines a la inserción en el mundo del trabajo
- *La complejidad del dispositivo para llevar adelante las PP.* Refieren tanto a la planificación como a la implementación de las PP, a los aspectos organizativos, administrativos y pedagógicos: vinculación con empresas y organismos públicos para gestionar pasantías,

29. i. análisis documental de normativas y proyectos implementados por las escuelas;
- ii. sistematización de información contextual de las Escuelas Técnicas involucradas;
- iii. aplicación de una encuesta virtual auto administrada a egresados 2016 de las escuelas técnicas con especialidad en Computación; y
- iv. realización de observaciones de campo y de entrevistas semiestructuradas a autoridades, a docentes de PP y a egresados que realizaron sus prácticas durante el período estudiado.

formularios y documentación, entrevistas, selección y ubicación de los estudiantes. etc., además de una rigurosa normativa signada por el cuidado de los alumnos, su seguimiento y evaluación en las prácticas externas y el diseño, organización y “gerenciamiento” de las empresas simuladas en el interior de las escuelas. Gran parte de todo ello en forma simultánea.

En síntesis, las PP representan una oportunidad de alto valor formativo, a la vez que una sobrecarga de alto contenido burocrático que reposa en el criterio, habilidad para articular y capital social de los docentes, que se agrega a la enseñanza que es su tarea principal.

## NOTAS PRELIMINARES SALIENTES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS PP

### ***a) Aportes y sentido.***

El sentido de las PP como unidad curricular es el que le asignan los docentes en su interpretación del Diseño Curricular y de la experiencia acumulada del Programa Aprender Trabajando: la inmersión de los estudiantes en el mundo del trabajo.

Lo que está en cuestión en este planteamiento, sin eufemismos, es cuánto de trabajo y cuánto de formación representan las PP y los conceptos de trabajo y de formación que subyacen. La forma que asumen las PP, la significación y el sentido que le asignan los docentes y los estudiantes derivan de los modos cómo se resuelva la diferenciación entre trabajo y empleo y que la formación se articula, subsume, incluye o integra en actividades profesionalizantes desarrolladas por fuera de las dinámicas escolarizadas tradicionales.

Manifestaciones de esta cuestión son la valoración de las PP como plataforma de acceso al empleo y cierta “glamourización” de las prácticas en las empresas; y la consideración de las PP como proyecto final integrador.

### ***b) La configuración institucional***

La modalidad que adoptan las PP en cada escuela depende de experiencias previas en Aprender Trabajando y del perfil del docente,

de sus relaciones y trayectoria en el campo profesional, así como sus preferencias.

52 Las prácticas externas dependen de los “contactos” de los profesores. En ese sentido, resulta insoslayable la insuficiencia de vacantes así como la desigualdad entre escuelas.

### ***c) La concreción curricular***

La percepción de directivos y docentes entrevistados es que, a diferencia del resto de las asignaturas, cada docente según su criterio “arma” la unidad curricular y define qué hacen los alumnos y él mismo. Lo mismo con la modalidad que adopta la implementación de las PP. Si bien la normativa contempla una variedad de formatos, mayoritariamente las experiencias se reducen a dos: la pasantía y la práctica al interior de la escuela simulando una empresa.

Dos ejes atraviesan las distintas experiencias de práctica dentro de la escuela: el primero, la integración de los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas en el trayecto formativo, y el segundo, la simulación de las condiciones, procedimientos y tecnologías propias del campo profesional.

Gran parte de los entrevistados privilegian la práctica en el “mundo real” por sobre aquella que se realiza en la escuela y, lo que más se valora es el disciplinamiento para el trabajo.

### ***d) Los docentes***

La función que desarrollan los docentes se desdobra dentro y fuera de la escuela –y en algunos tramos de la cursada se superpone– e implica el desempeño de roles y tareas diferentes al resto de las unidades curriculares que componen el plan de estudios. El docente se ocupa de:

- la organización y preparación de las PP que incluye: vínculo con el mundo socio-productivo; formularios (AT y DET): selección, ubicación y preparación de los estudiantes que realizan prácticas externas y actividades para el curso (ya sea que realicen PP dentro o fuera de la escuela) con la modalidad de proyectos, y

- el seguimiento de los estudiantes, tanto de los que realizan sus prácticas fuera como dentro de la escuela.

El perfil de los docentes de PP es variado. Aunque tienen en común una formación afín a la especialidad, difieren en experiencia laboral, *expertise* e intereses, en función de lo cual interpretan el DC y definen el sesgo de la unidad curricular, tanto el sentido como la modalidad que adopta.

53

El desempeño en el campo profesional de la Informática, que representa un capital a la hora de gestionar pasantías y el conocimiento de la organización y la dinámica empresarial, que les posibilita replicar las condiciones del entorno formativo, son muy valoradas por los profesores.

### ***e) Los estudiantes***

Según directivos y profesores, los estudiantes que cursaron PP en 2016 valoraron positivamente las prácticas (sobre todo aquellas realizadas en el ámbito socio-productivo) y comprobaron la alta preparación técnica que adquirieron en la ET.

Si bien muchos de los estudiantes se postulan para las prácticas externas, algunos eligen realizarlas en la escuela por variadas razones: otras actividades deportivas, artísticas y, en menor medida laborales, así como el escaso valor de la compensación monetaria por las PP fuera de la escuela.

### ***f) El entorno formativo y el vínculo con el sector socio-productivo.***

Existen limitaciones para “simular” un entorno formativo que replique las condiciones organizacionales y el clima laboral de alguno de los ámbitos del campo profesional, ya sea en empresas u organismos públicos, que derivan de las reglas, normas y estructura horaria del formato escolar y del ambiente físico compartido con asignaturas y laboratorios que “contaminan” las prácticas de los estudiantes.

La situación no es la misma para todas las escuelas. No obstante, las vacantes para la realización de prácticas externas no alcanzan a cu-

brir el número de postulantes. Es más, la propia práctica encierra una paradoja: aquellos estudiantes exitosos, seleccionados para realizar la pasantía a los que les ofrecen continuar en la empresa, cierran las puertas a otros que viene detrás.

Esta situación representa un alerta para la generalización de las PP al resto de las especialidades de la ET teniendo en cuenta que Informática-Sistemas constituye uno de los sectores más dinámico, en expansión y demandante de empleo joven en gran escala, y aun así, a pesar del reconocimiento de la capacidad técnica de los estudiantes, no se consiguen pasantías para todos. Los esfuerzos e iniciativas personales de los docentes resultan insuficientes por establecer un vínculo con el mundo socio productivo y el sistema científico tecnológico.

#### A MODO DE CIERRE

Pareciera que la propuesta curricular se define, en gran medida, en la modalidad que adopta la PP y su capacidad de generar las condiciones para constituirse en un espacio formativo, es decir, que aproxime a los estudiantes al mundo del trabajo.

La clave es de qué formas y con qué recursos los docentes “enseñan PP”.

Los testimonios relevados permiten afirmar preliminarmente que:

- las prácticas no son individuales, son del curso, son una construcción colectiva;
- las experiencias nunca son las mismas para todos los estudiantes. Varía el ámbito, las tareas, la duración, etc.
- ningún formato en sí mismo asegura el carácter profesionalizante de la práctica. Puede inferirse que un formato genera condiciones para volver profesionalizante esa práctica si se respetan los tres momentos que la constituyen (de preparación previa; de realización individual y de reflexión colectiva posterior) y si poseen clara vinculación con lo externo, con el “afuera de la escuela”: requerimientos, procedimientos y tecnologías, contextos de desempeño, condiciones laborales y criterios organizacionales característicos de las diversas formas que adopta el campo profesional.

- los estudiantes deben tener acceso a los distintos procesos y aspectos involucrados en situaciones profesionales de trabajo de los diversos tipos de organización (empresa privada, organismo público, cuentapropismo, emprendimientos cooperativos).

Para finalizar, las PP constituyen un campo de formación que involucra un conjunto de contenidos que permiten a los estudiantes avanzar en el proceso de profesionalización, de construcción de las herramientas para el ejercicio profesional. Es decir, por una parte, no empiezan con la unidad curricular (y tampoco terminan con ella); y por otra, constituyen una propuesta que involucra a toda la institución.

Es esperable que la sistematización y análisis de los testimonios recogidos acerca de las experiencias desarrolladas, así como las reflexiones sobre la implementación, constituyan un insumo para la gestión central y de las instituciones frente al desafío de construir un modelo pedagógico que le otorgue unidad conceptual a las PP como instancia formativa respetando las particularidades de los contextos institucionales.

## BIBLIOGRAFÍA

56

AUSTRAL, R., DABENIGNO, V. y GOLDESTEIN JALIF, Y. (2008), “Las experiencias de Formación para el trabajo”, en *La escuela media en foco*, Buenos Aires, Escuela.

DO PICO, M.V. (2013), “Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo”, AEA. En línea: <http://www.empresaesuela.org/practicas-profesionalizantes-victoria-do-pico-aea-2013.pdf>

DACUÑA, R. y Otros (2006), “Los saberes del trabajo como fuente de sentido”, en *Anales de la Educación Común*, año II N.º 5.

GALLART, M. A. y JACINTO, C. (2007), “Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina”, *Boletín RedEtis*, 7, pp. 1-6.

GALLART, M. A. (2004), “La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: la institución escolar y el mundo del trabajo”, *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 57, pp. 3-5.

\_\_\_\_\_ (2004) Reflexiones para la vinculación con Empresas de parte de Escuelas Técnicas, Buenos Aires, Asociación Empresaria Argentina.

IBARROLA, M. de (2004), *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*, Buenos Aires: RedEtis (IIPE-IDES).

JACINTO, C. (2013), La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. Propuesta Educativa Número 40 - Año 22 - Nov. 2013 - Vol. 2 - Págs. 48 a 63. FLACSO

\_\_\_\_\_ (2002) “Juventud y trabajo en América Latina: tensiones y desafíos para la educación media y la formación vocacional”, en *La educa-*

*ción secundaria. Un camino para el desarrollo humano*, UNESCO, OREALC; Santiago, Chile.

MÈDA, D. (2007): “Qué sabemos sobre el trabajo”. *Revista de Trabajo* • Año 3 • Número 4 • Enero-noviembre 2007.

En línea: [http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2007n04\\_revistaDeTrabajo/2007n04\\_a01\\_dM%C3%A9da.pdf](http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2007n04_revistaDeTrabajo/2007n04_a01_dM%C3%A9da.pdf)

PINEAU, Pablo (1991), *Sindicato, estado y educación técnica* (1936-1968), Buenos Aires, C.E.A.L.

RIQUELME, G. (2006), “La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos”. *Anales de la educación común*. Tercer siglo. Año 2. Número 5. Educación y trabajo. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.

ROJAS, J. (2013), *Prácticas Profesionalizantes en Educación Técnica*, Noveduc, Buenos Aires.

SENNET, R. (2009), *El artesano*, Anagrama, Barcelona.

TEDESCO, J. C. (1977), *Educación e industrialización en la Argentina*, Unesco, Cepal. Pnud.

CESSI (2017), Reporte anual sobre el Sector de Software y Servicios Informáticos de la República Argentina. Observatorio Permanente de la Industria del Software y Servicios Informáticos de la República Argentina (OPSSI), Cámara de Empresas de Software y Servicios Informáticos de la República Argentina, mayo de 2017.

Decreto N.º 266/2003 Programa Aprender Trabajando  
DGPE-DOC. ME. GCBA: 2013-2018. Modalidad Técnico Profesional de Nivel Secundario



INET (2010), Caracterización y análisis del sector Tecnologías de la Información, Informe Final marzo de 2010 INET, Ministerio de Educación de la Nación.

- 58      Ley de Educación Técnica Profesional (ETP) N.º 26058/05  
Ley de Educación Nacional N.º 26.606/06  
Ley 26.427/2008 de Pasantías educativas  
Resoluciones CFE N.º 250/05, No 261/06 y 229/14  
Resolución N.º 283/SSGECP/14 GCBA  
Resolución INET N.º 784/14  
Resolución N.º 283/SSGECP/14 y Anexo  
Resolución CoNET 386/81

## EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA

➤ 2017. Proyecto en curso : Hacia un modelo pedagógico de las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica secundaria de la CABA



**Secundaria Técnico Profesional en la Ciudad de Buenos Aires**

Especialidad: Computación



## Formación Profesional



**Centros de Formación Profesional en la Ciudad de Buenos Aires**

Familias Profesionales:  
8

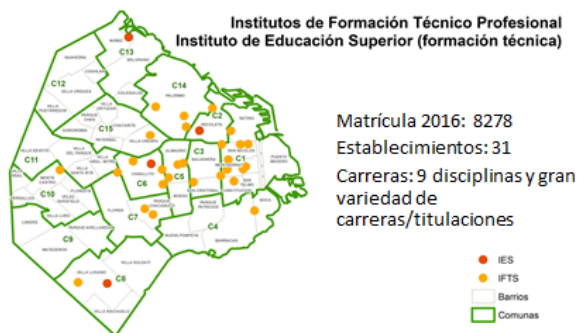


Tipo de establecimiento	Cantidad de establecimientos	Matrícula total
Centros de Formación Profesional (CFP)	29	24917
Centros de Formación Profesional (Privados)	20	2292
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>37209</b>

Fuente: Relevamiento Anual 2016. Investigación y Estadística. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (URICE), Ministerio de Educación GCBA.



## Educación Técnica Superior



## EDUCACIÓN Y AMBIENTES SOCIO-PRODUCTIVOS

Hernán Ruggirello<sup>30</sup> y Pablo Granovsky<sup>31</sup>

61

Vamos a presentar brevemente dos trabajos. El primero es una investigación realizada desde la Fundación UOCRA en conjunto con la Cámara Argentina de la Construcción (CAC) como base del proyecto y otras organizaciones: la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Ministerio de Trabajo y el Instituto de Estadísticas y Registro de la Industria de la Construcción (IERIC).

El segundo trabajo, se está realizando también en conjunto, en este caso con el Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor (SMATA), y hace foco con la vinculación pedagógica.

El trabajo que presentamos en primer lugar consiste en un estudio de perspectiva tecnológica pensando, sobre todo, en el impacto que podría llegar a tener el avance de algunas tecnologías emergentes sobre las calificaciones ocupacionales de los trabajadores y las trabajadoras.

El objetivo es hacer pensar a nuestros interlocutores, a las personas a las cuales entrevistamos, posicionarlos en escenarios a futuro –quizás unos cinco, diez o quince años– de la industria de la construcción.

Hicimos un recorte, porque la industria de la construcción es muy amplia y muy compleja, que involucra exclusivamente lo que se denomina construcción civil, es decir que este trabajo no incluye la parte correspondiente al sector vial o el sector de montaje industrial.

El recorte responde al criterio de que la construcción civil es la que concentra la mayor cantidad de trabajadoras y trabajadores. Podemos afirmar que constituye el subsector, dentro de la construcción, con más mano de obra intensiva.

30. Investigador Coordinador INSOC Fundación UOCRA

31. Director Ejecutivo Observatorio de la Díada Educación y Trabajo ODET

La estrategia metodológica utilizada tiene como referencia al Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Brasil, institución líder en la formación para el trabajo de la región.

La metodología se construyó en conjunto con Cinterfor<sup>32</sup> -OIT sobre la base de la implementación de *cuestionarios delphi*<sup>33</sup> y consiste en la realización de una serie de entrevistas a personalidades y actores clave, determinados por su conocimiento respecto del objeto de estudio. No se trata de entrevistas al azar, sino que a través de un cuestionario que diseña un equipo que, en este caso se le llama grupo ejecutor, conformado por todas las instituciones antes mencionadas.

Una vez conformado ese equipo se comenzó a discutir cuáles eran las tecnologías emergentes a indagar, a partir del conocimiento que cada uno de los integrantes traía de sus instituciones y de su trayectoria. Se fue volcando a este grupo una cantidad de temáticas y una cantidad de personas disponibles y factibles de entrevistas y que pudieran dar una información valedera al estudio.

Otra estrategia metodológica, una vez atravesada la primera etapa, consistió en realizar grupos focales, paneles con especialistas, con el propósito de “filtrar” cuáles tecnologías emergentes aparecían con mayor claridad y potencialmente una mayor incidencia en los procesos de calificación, de aprendizaje de los trabajadores y las trabajadoras.

Una vez identificados estos procesos y tecnologías emergentes a partir de los cuestionarios, se convocó a un conjunto de especialistas –arquitectos, ingenieros, profesionales y técnicos del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), empresas proveedoras de la construcción, empresas constructoras propiamente dicho, docentes y directivos de Formación Profesional, funcionarios del IERIC y del Ministerio de Trabajo– tratando de ser lo más amplios posible, para tener diversas miradas respecto del tema.

32. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Organización Internacional del Trabajo.

33. El método Delphi se engloba dentro de los métodos de prospectiva, que estudian el futuro, en lo que se refiere a la evolución de los factores del entorno tecno-socio-económico y sus interacciones.

Como resultado, en una primera instancia se identificaron algunos bloques, por decirlo de alguna manera, algunas dimensiones donde esto podría llegar a tener un mayor impacto. En ese marco, lo que emergió con mayor nitidez fue el tema de impresoras y diseños en 3D, domótica<sup>34</sup>, generación distribuida<sup>35</sup>, construcción industrializada y construcción sustentable.

Domótica es la instalación eléctrica de todo lo que tiene que ver con los sensores en edificios inteligentes, por ejemplo: de acuerdo con la cantidad de gente y el espacio podría subir o bajar la luz, prenderse un aire acondicionado o apagarse.

La generación distribuida: aclaremos, usualmente la energía eléctrica se concentra en grandes usinas y a partir de ahí se distribuye. La generación distribuida se relaciona con un concepto de descentralizar la energía ligado al tema de las energías renovables: solar, térmica, hidráulica y demás, que se trata de que se produzcan en un lugar y que se abastezca a un radio cercano, que se deje de generar una energía eléctrica, además de no usar los fósiles, y empezar a trabajar con energías renovables que no estén concentradas en un solo lugar, sino que sea más descentralizado y el consumo se haga en el propio lugar y en un radio cercano.

La construcción descentralizada no hace falta aclarar, y la construcción sustentable se vincula con utilizar desde la energía hasta materiales, cómo manejar residuos en obra y demás que hacen a nuevas modalidades de construcción.

La cuestión es identificar actividades que pueden ganar en importancia, pensando en 10, 15 años, aunque algunas de ellas ya están presentes. Pero la idea es ver cuáles se podrían difundir con mayor rapidez

34. Se denomina domótica a los sistemas capaces de automatizar una vivienda o edificación de cualquier tipo, aportando servicios de gestión energética, seguridad, bienestar y comunicación, y que pueden estar integrados por medio de redes interiores y exteriores de comunicación, cableadas o inalámbricas, y cuyo control goza de cierta ubicuidad, desde dentro y fuera del hogar.

35. Generación in-situ, embebida, descentralizada, dispersa o energía distribuida, consiste en la generación de energía eléctrica por medio de muchas pequeñas fuentes de energía en lugares lo más próximos posibles a las cargas.

y cuáles serían o son los obstáculos y cuáles las ventajas que en un escenario actual o en un escenario futuro podrían acelerar esta tendencia.

En el relevamiento apareció con fuerza el tema del uso de la maquinaria con controles a distancia, es decir: no un operario en el mismo lugar, en la máquina, sino un operario que está en otro lugar, operándola desde otro lugar. Aplica a todo lo que tenga que ver con revestimientos, y con los enconfrados deslizables. Es innumerable la cantidad de cuestiones que salieron en el trabajo de nuevas técnicas y materiales y productos que hay respecto de revestimientos. No lo voy a detallar pero está disponible en el trabajo.

Ahora bien, de todos estos elementos que fueron poniéndose en tema, ¿qué cosas tienen que ver o son relevantes, qué contenidos van a ser necesarios para la formación propia de los trabajadores y trabajadoras? Al respecto, lo que aparece con mayor fuerza es la interpretación del plano, la organización en actividades, recursos y tiempos.

Esto se lo menciona en el estudio porque, por ejemplo, en alguna de las entrevistas, se preveía un escenario muy a largo plazo, por lo menos en nuestro país de la posibilidad de que una impresora pueda construir una casa. Como si uno imaginara una manga de esas que hacen crema, pero tirando material y haciendo una casa, por ejemplo.

Una situación así, obviamente, cambia toda la concepción de la obra tradicional como hoy la conocemos, desde la seguridad en obra, el orden en la obra, la interpretación del plano de esa obra, el diseño, o sea, no voy a ser apocalíptico, eso no va a pasar aquí, pero la idea que guió la indagación era precisamente, tratar de llevar el horizonte de imaginación de los entrevistados al máximo posible, a ver qué cosas aparecían.

En esa clave aparecieron obviamente cosas tanto o más inquietantes, y que tienen que ver con el manejo de tecnologías de información y comunicación, con las normas de calidad en los productos y en los procesos, normas de seguridad e higiene, que seguramente pueden emerger de escenarios como los que mencionaba recién, como el cuidado del equipamiento y los insumos. Si volvemos “un pasito atrás” al concepto de sustentable, de cuidar los elementos y hacer una separación de los residuos en obra y demás, pasa a ser un tema importante y que en el pasado no cobraba gran relevancia.

Al mismo tiempo, a todo el manejo del almacenamiento de materiales en obra hay que pensarlo distinto. Decía antes: si hay una manga con la que hago la construcción, eso obliga a replantear cómo almaceno eso respecto de lo usual de apilar bolsas de cemento de cal o dónde almaceno arena por decirlo de alguna manera.

¿Y cuáles son los desafíos que derivan de esto? En principio, mayor formación en habilidades tecnológicas. Es necesario considerar si estos paradigmas de construcción de sustentabilidad y de automatización van a terminar consolidándose. De ahí nuestro planteo de no ser apocalípticos, pero tampoco ser ingenuos en que se va a seguir construyendo siempre de la misma manera.

Las ocupaciones que son estrictamente manuales, obviamente, son las primeras que pueden ver disminuida su demanda y van a ser posiblemente las mayormente afectadas. Esto nos pone en alerta con respecto al tema del empleo fundamentalmente, y por ende, otro de los desafíos es cómo nos sentamos a discutir una política que pueda incluir a los trabajadores y que no tenga un fuerte impacto en la dimensión del empleo.

Como para cerrar la presentación de esta primera parte, lo último que nos interesa plantear es que también tratábamos de ver, en el estudio, si estas tendencias de tecnologías emergentes podían tener alguna ventaja o desventaja o impacto mayor o menor en algunos colectivos. Por ejemplo, si volvemos un segundo a lo que decíamos de la automatización y de los controles a distancia, veíamos en el colectivo a los jóvenes, el grupo de los jóvenes como un colectivo que claramente tiene un mayor uso, una mayor predisposición y un mayor manejo de las tecnologías.

Los entrevistados hablan de joystick directamente, de manejar las cosas por joystick, y si hay alguien que maneja bien los joystick son los jóvenes. En realidad debíamos decir que ya ni los jóvenes, sino desde más chicos, dispone de un considerable manejo con mayor capacidad que un adulto.

El otro tema refiere a las mujeres, pensando en que en muchas cosas que se hacen hoy de un modo predominantemente físico en la construcción, la tecnología va a reemplazar a la fuerza física. Eso abre,



potencialmente, toda otra ventana de oportunidad en una gama de ocupación en la construcción. Entonces el de las mujeres es otro de los colectivos para el que con esta nueva tendencia –que algunas de estas tecnologías ya se están utilizando y creemos que se van a profundizar– se abre todo un abanico de oportunidades de inserción al mercado de trabajo y a la industria de la construcción en particular.

Este trabajo finalizado está a disposición. Muchas gracias.

La intención es compartir esta otra investigación que desarrollamos, de forma breve, vinculada con los procesos de aprendizaje que se dan en la red de centros de la UOCRA y las estrategias que se dan en ese contexto.

Se trata de un estudio realizado, triangulando distintas técnicas para poder recoger la perspectiva, tanto de alumnos, como docentes, como los implicados en cuestiones más operativas y de gestión también.

El eje está puesto en la reconstrucción de los procesos de aprendizaje que se producen, y en lo que refiere, finalmente, a la cuestión del marco pedagógico, porque creemos que hay elementos que se desarrollan en los centros de la red que tienen su especificidad, que se diferencian quizás de otras experiencias similares.

Los ejes o dimensiones de análisis se relacionan con los aprendizajes y las estrategias desde la percepción del docente, pero también desde la mirada del estudiante, y centralmente, qué es lo que sucede en esos contextos formativos.

El eje que abordamos se inscribe en estos contextos particulares. Combinamos todas esas técnicas que se presentan en el gráfico: algunas cuali pero también cuantitativas y cuestionarios más estructurados. Los resultados de esta investigación estarán publicados en breve.

Estos son los centros en los que desarrollamos esta investigación, son centros de nuestra red, tenemos más de 30, pero hicimos una selección de estas instituciones. Voy a tratar de destacar las cuestiones más importantes que fueron presentándose.

En primer lugar, lo que aparecía era un elemento de heterogeneidad y de diversidad en las formas en que se dan los procesos, también con el lugar del sujeto del aprendizaje, es decir, en todos nuestros

cursos en general están presentes sujetos con distintos niveles de calificación, distintas trayectorias laborales y formativas muy diversas.

Lo que encontramos de interesante, es que esto es aprovechado por el docente, a través de esta cuestión que llamamos andamiaje entre pares. Vamos a suponer que en un curso de electricidad aparece gente con alto nivel de expertise, es probable que se esté buscando una matriculación, sin embargo, el sujeto ya tiene un conocimiento, y en simultaneidad hay otros jóvenes que quieren ingresar en un oficio determinado. Estas cuestiones son aprovechadas en los contextos formativos y generan aprendizajes triangulados, donde está lo central, el eje de los contenidos, pero también se da esta cuestión, la heterogeneidad es aprovechada en el proceso formativo.

El otro aspecto que también resulta importante en lo que refiere a la enseñanza que informa sobre la promoción de los estudiantes, desde la perspectiva del docente y su legitimación. Es decir, ese proceso de legitimación de su lugar, tiene, a nuestro juicio, cierta cuota de especificidad en lo que es la formación profesional, y es lo que permite facilitar o viabilizar el proceso de aprendizaje subsiguiente.

Veámoslo a través de una simple descripción que la enunciamos como él hace primero la práctica, si hay que soldar va a soldar él y después los alumnos, y en ese acto es que se va ganando legitimando su lugar no de forma estructural y jerárquica construido previamente, si no que ese proceso da cuenta de su conocimiento. No digo que no exista lo otro, pero ese acto de legitimación hace factible el resto del proceso.

También está el tema del clima de la clase. Lo que nosotros observamos, esta idea del clima en realidad es la distancia que hay respecto de los formatos más convencionales o tradicionales de enseñanza. Tanto en contextos laborales como en contextos de las instituciones de formación se aleja mucho el formato que tiene de un formato tradicional porque en los centros se replican la lógica y el entorno formativo de las situaciones reales de trabajo cuando no se hace en situación real de trabajo.

En este marco, el clima era la distancia que había el tipo de relación que se va construyendo a través de la tarea. Lo del estilo docente también, un eje central del estilo docente es la manera en que pue-

den articular esta heterogeneidad de situaciones que ellos tienen que movilizar. La realidad del aula, eso está asociada al entorno formativo que nosotros planteamos, lo mismo que los recursos didácticos y esta especificidad que vemos: si no están los recursos que es un elemento estratégico que hace a la diferenciación en el proceso formativo no se cuenta con la condición indispensable, sin estos recursos no hay posibilidad de enseñanza, por la impronta que tiene la práctica como estructurante de la formación. De forma clara, si no se tienen los ladrillos el proceso de aprendizaje no puede tener lugar.

Luego esta cuestión que tiene que ver con las tecnologías y la incorporación de los propios alumnos, entonces el desafío está también, de forma mucho más clara, en la cuestión tecnológica es aprovechar la potencialidad del celular como una herramienta que habilita a una serie de cuestiones a explorar y explotar.

A modo de cierre: vimos estos elementos, una serie de saberes que no están siempre presentes, que no son transparentes y que consideramos que son un eje clave de todo el proceso de aprendizaje. La cuestión del compromiso del rol estratégico del docente aprovechando las heterogeneidades y aprovechando los recursos es un rol clave y distintivo. La idoneidad del docente respecto de su referencia directa al oficio que se enseña es un elemento clave, le da potencial y legitimidad a su tarea. Sin ese saber de oficio, no hay título o elemento jerárquico que pueda sustituirlo. Las buenas prácticas cuyos elementos fui enumerando implican un conjunto de cuestiones a revisar, a rever y a incorporar.

## **LA ETP DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: DESIGUALDADES PERSISTENTES, RENOVADOS DESAFÍOS**

Verónica Millenaar<sup>36</sup>

69

La teoría feminista propone que, al ser analizados desde una perspectiva de género, todos los acontecimientos y la diversidad de problemáticas relacionadas con el mundo social adquieren complejidad, proponen otras preguntas y producen nuevos desafíos. Leer los hechos sociales desde un enfoque de género es, de algún modo, disponerse a desnaturalizar ideas y afirmaciones muy arraigadas en nuestros imaginarios y problematizarlos “a contrapelo” de lo culturalmente establecido.

Las investigaciones que refieren a la educación técnico-profesional, tamizadas desde esta lente del género, develan con claridad la resistente ideología patriarcal que aún persiste en la modalidad y ponen en evidencia una paradoja: si bien las mujeres se han ido incorporando a los distintos niveles de la educación técnico-profesional en los últimos tiempos, ello no redundará en igualar sus experiencias ni en el aprovechamiento que puedan hacer de dichos espacios.

En una investigación reciente, Bloj (2017) muestra que la modalidad de ETP en Argentina observa un crecimiento de la matrícula femenina. De acuerdo con información del INET, para el año 2014 más de 500.000 mujeres estaban matriculadas en la ETP en todo el país en los tres niveles de formación, incluyendo el nivel superior. No obstante, la proporción de mujeres y varones varía de acuerdo con la especialidad. Aquellas orientadas a empleos típicamente masculinos evidencian una proporción mucho menor de mujeres en sus matrículas. En la secundaria técnica, por ejemplo, la elección de las especialidades permite

36. PREJET-CIS-IDES/CONICET

ver estas diferencias. Los hombres eligen mayormente carreras tales como Informática y comunicación, Electromecánica, Agropecuaria, Electrónica y Energía, mientras que las mujeres optan por carreras en Administración, Servicios y Ciencias Exactas y Naturales. Además, aún continúa evidenciándose una proporción mucho mayor de estudiantes varones que de mujeres de la matrícula en su conjunto, en una relación de 78,9% y 32,3% respectivamente (Bloj, 2017).

¿Qué nos muestran las investigaciones desarrolladas los últimos años en relación a las desigualdades de género en la ETP? Cabe anticipar aquí que, para dar respuesta a dicho interrogante, necesariamente deben considerarse las relaciones de género que se construyen en el marco de la modalidad, y que no sólo refieren a las diferencias por sexo que puedan reconocerse. Faur (2017) plantea que cuando se quiere definir “género”, uno de sus atributos más significativos es el rechazo al determinismo biológico y, por lo tanto, dicha perspectiva se orienta a comprender de qué modo operan las construcciones culturales, sociales e históricas que se configuran en torno a los cuerpos sexuados.

Hace ya unos años, desde el Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo<sup>37</sup> nos venimos preguntando en torno a la incidencia de la ETP en la inserción laboral de los y las jóvenes, centrándonos en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. En nuestros últimos proyectos de investigación nos propusimos analizar cómo se traman y enlazan –en sus distintas escalas– las políticas, programas, ministerios, instituciones y los diversos actores que sientan las bases de un escenario posible para que dispositivos concretos puedan implementar y producir una determinada gestión de la educación técnico-profesional y la inserción laboral de jóvenes. Buscamos entonces reconstruir el escenario de las tramas institucionales para pensar qué efectos producen todas estas redes que se configuran en relación al objetivo de vincular procesos formativos con una inserción laboral posterior.

37. El Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) tiene sede en el CIS-IDES/CONICET, y se encuentra dirigido por la Dra. Claudia Jacinto. Para mayor información, visitar: [www.prejet.ides.org.ar](http://www.prejet.ides.org.ar)

En términos concretos, ello nos llevó, a nivel macro institucional, a historizar las políticas dirigidas a jóvenes, pero también –desde una perspectiva territorial y local–, a indagar, al interior de un centro de FP, o de una organización concreta, los vínculos que se tejen con actores del campo educativo y laboral. El fin de la mirada sobre las articulaciones se centra en detectar de qué manera se construyen y se facilitan procesos de inserción laboral de los y las jóvenes.

Ahora bien, cuando uno tensiona esta pregunta desde el punto de vista de género, surgen nuevos interrogantes. ¿Dan respuesta estas articulaciones a las múltiples desigualdades juveniles? ¿Permiten estos procesos contrarrestar las desventajas de determinadas poblaciones de jóvenes de acuerdo a su origen social y género? ¿En qué medida existe capacidad institucional para garantizar la inserción laboral tanto de egresados como de egresadas? Entonces el género, en el marco de nuestras investigaciones resulta una vía de complejización de las líneas de investigación que venimos desarrollando.

En relación a ello, el primer tema que surge cuando se comparan trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres egresados de escuelas técnicas o de formación profesional, es que los resultados muestran diferencias muy grandes. En general se observa que tanto en la experiencia educativa y el tránsito por esos espacios institucionales, como en relación a lo que sucede en términos de la inserción laboral posterior, siempre las mujeres se encuentran en desventaja respecto de sus pares varones. En este marco, se vuelve evidente el modo en que operan mandatos de género muy arraigados que se plasman en el mercado de trabajo volviéndolo un espacio discriminante para las mujeres, pero que también produce que varones y mujeres no se vean convocados de la misma manera por las ofertas curriculares.

De este modo, en un artículo de nuestro equipo (Millenaar y Jacinto, 2015) elaboramos un análisis de trayectorias de las mujeres y varones jóvenes que han transitado por dispositivos de formación para el trabajo (ETP) y hemos podido reconocer cómo las identidades de género, es decir, las propias identificaciones con los mandatos que asignan roles específicos a varones y mujeres, orientan sus disposiciones a la formación y al trabajo. Pusimos en evidencia que, en la FP, los

varones suelen tener mejores inserciones luego de su egreso, como así también una mayor movilidad hacia la formalidad y ocupaciones de mayor calificación. A su vez, en el análisis de trayectorias de mujeres, pudimos observar que aquellos factores biográficos más objetivos, los capitales educativos, por ejemplo, se combinan de múltiples maneras, con aquellos factores más subjetivos: las valoraciones y disposiciones que tienen respecto del trabajo, las percepciones de su rol dentro de la familia. Esa combinación, a su vez, se interrelaciona tanto con las características propias del dispositivo en el cual se han formado, como con las discriminaciones de género del mundo del trabajo específico en el cual se insertan.

Con el fin de avanzar en el conocimiento en torno a la ETP desde una perspectiva de género, señalaremos a continuación algunas reflexiones que se desprenden de investigaciones recientes sobre el tema.

Primeramente, debe señalarse que la temática de las desigualdades de género en la ETP no es un tema convocante –al menos actualmente– entre investigadores y tesis. Poca ha sido la bibliografía propiamente académica que directamente se pregunta por este tema, aunque se reconoce un conjunto de investigaciones relevantes (Bloj, 2017, Kaplan, 2016; Seoane, 2012, León, 2009; Morgade y Alonso, 2008). Al mismo tiempo, se evidencian avances significativos en la incorporación de perspectivas de género en leyes y normativas. Esta incorporación constituye un escenario propicio para la incorporación de políticas de género en el mundo educativo y laboral, en tanto se ha observado una tracción de los temas de género desde la mayor demanda social en esta línea.

Los últimos años, la problemática ha estado presente en la agenda pública y eso ha despertado interés en muchas de las instituciones educativas, que han buscado estrategias para atender a dicha demanda social. Como marco general, la Ley de Educación Sexual Integral (2006) –Ley Nº 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI)– plantea la incorporación de educación sexual en todos los niveles de enseñanza, de forma transversal, desde un paradigma amplio, integral y que además incorpora contenidos en torno a las relaciones de género. No obstante, por ejemplo, cuando se indaga el alcance de esta política espe-

cíficamente en la FP, no solo se evidencia su falta de implementación a nivel de las prácticas en concreto, sino que directamente se encuentran ausentes las discusiones en torno a estos temas en dicho nivel.

Las investigaciones muestran que la oferta misma de la modalidad de la ETP, así como sus contenidos, ya presentan sesgos de género. El modo en que se plantean las titulaciones, las convocatorias de las instituciones y los planes de estudio, parecen reproducir sin cuestionamientos la diferenciación jerárquica que supone la división sexual del trabajo. Incluso se propone que, al interior de cada especialidad, de acuerdo al género al que va dirigido, parecen valorarse mayor o menormente competencias asociadas al mundo masculino o femenino. Entonces, por ejemplo, en las especialidades femeninas, adquieren más valor las competencias estéticas y emocionales.

Vinculado a esto, sobre todo en la FP, como hemos mostrado (Millenaar, 2017b), el momento de la inscripción resulta clave para la promoción u obstaculización de la incorporación de mujeres en las diferentes especialidades. En este sentido, se ha planteado que la democratización en el acceso a la ETP es aún un camino a recorrer, ya que se observan prácticas de “selectividad” que aún persisten.

Asimismo, una serie de investigaciones se interroga por los intereses propios de varones y mujeres al elegir la modalidad y la especialidad. Esta pregunta la convoca particularmente el hecho de que ciertas mujeres se inscriban en especialidades típicamente masculinas, o que, al revés, ciertos varones se inscriban en especialidades típicamente femeninas. En esas elecciones influye la socialización familiar, el deseo de movilidad social ascendente, la promoción de determinadas especialidades como política pública, como así también la posibilidad individual de sobrellevar prejuicios y situaciones adversas a lo largo de la cursada. En este sentido, se plantea como una estrategia útil, en términos metodológicos, la posibilidad de reconstruir trayectorias educativas de alumnos y alumnas en minoría, en relación a la especialidad elegida (Evans, 2006).

En general, las investigaciones coinciden en señalar que la ETP históricamente ha mostrado un carácter sexista y excluyente hacia las mujeres. Se muestran ciertas prácticas discriminatorias hacia las mujeres



al interior de la modalidad, principalmente en las especialidades que van dirigidas a varones. La imposibilidad de manipular herramientas, el trato diferenciado, la prohibición para exhibir su cuerpo y sexualidad, son algunas de las prácticas mencionadas. Las investigaciones muestran que las mujeres deben adaptarse a los códigos masculinos para subsistir en las instituciones. Por su parte, un aspecto especialmente sensible en relación con la discriminación resulta de las prácticas profesionalizantes. El hecho de no contar con cupos para mujeres, o que las prácticas se realicen en condiciones diferentes de acuerdo al género, son algunos de los elementos señalados.

Además, las investigaciones muestran que en la ETP no solo se produce un marco para el aprendizaje y la incorporación de conocimientos, sino que resulta en una transformación identitaria de los alumnos y alumnas, al modo de un “ajuste” respecto de las expectativas con las que se inscriben y los requerimientos demandados en el mercado de trabajo. Esto es evidente en el caso de la FP, directamente orientado hacia la inserción laboral. Dicho ajuste generalmente implica una doble reproducción de clase y de género (Skeggs, 1997).

Tal como evidencian las investigaciones señaladas, la ETP refleja las segregaciones de género que también existen en el mercado de trabajo. Esto entonces invita a preguntarse por qué, en un marco de una mayor sensibilidad en temas de género, las desigualdades al interior de la ETP se encuentran tan lejos de revertirse. Del mismo modo, podríamos preguntarnos qué avances en torno a la equidad de género se reconocen en las políticas de formación para el trabajo.

Un trabajo reciente, en este sentido, lo constituye la investigación doctoral que llevamos adelante (Millenaar, 2017a) que analiza y contrasta las estrategias de intervención en relación con la problemática de género de tres centros de formación laboral dirigidos a varones y mujeres jóvenes en situación de vulnerabilidad. Los centros fueron seleccionados precisamente por sus perspectivas contrastantes en relación a dichas estrategias. Un primer centro plantea una estrategia de minimizar las diferencias de género ofreciendo formación en competencias que intentan compensar las discriminaciones existentes en el mercado de trabajo. La estrategia lleva a diseñar un programa de capacitación

enfocado principalmente a sumar aptitudes y herramientas que compensen a las mujeres sus desventajas en relación a la discriminación en las contrataciones laborales. Sin embargo, la desigualdad de género termina haciéndose evidente como un límite, en tanto en el mercado de trabajo, la suma de aptitudes en las mujeres no siempre redundan en mejores oportunidades laborales.

Un segundo centro cuenta con una estrategia de sensibilización en la valorización de las diferencias de género, que contribuye a la reflexión y concientización del colectivo femenino. La estrategia de sensibilizar a las mujeres en torno a sus derechos, lleva a diseñar un programa basado en la afirmación de la propia autonomía y en la planificación de un proyecto en la vida. Sin embargo, esta estrategia se orienta hacia aspectos más generales en torno a las relaciones de género y no avanza en el cuestionamiento de las desigualdades del mercado de trabajo, particularmente en relación a la segregación horizontal. Incluso, la naturaleza de la estrategia de trabajo diferenciada, tiende a reproducir la lógica de la división sexual del trabajo.

Un último centro, a diferencia de los anteriores –analizado en detalle en Millenaar (2017b)– ofrece una estrategia que se auto-nomina “rupturista”, buscando posicionar a las mujeres en espacios laborales no tradicionales para ellas. Puede pensarse que un programa que promueve la formación e inserción laboral de mujeres en oficios del mundo masculino actúa, precisamente, en un plano estructural de la organización de género, que contribuye a “desordenarla”, subvertirla y cuestionarla. Pero justamente por eso mismo, las resistencias con las que se encuentra no son pocas ni fáciles de sortear.

De algún modo, la bibliografía relevada y los análisis hechos desde nuestro equipo, abren a una reflexión sobre el valor de la heterogeneidad de acciones e intervenciones para responder a los múltiples desafíos que supone la desigualdad de género en los procesos de inserción laboral. Asimismo, se advierte el enorme desafío que aún supone intervenir en relación al género, incluso asumiendo que el contexto se plantea más bien sensible y amigable a la incorporación de este enfoque en las políticas. El escenario plantea una oportunidad para redoblar el compromiso en relación a la equidad de género; compromiso que, en la ETP, resulta una deuda aún no saldada.

## BIBLIOGRAFÍA

76

BLOJ, C. (2017), *Trayectorias de mujeres Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. CEPAL - Serie Asuntos de Género N° 145. Santiago: Naciones Unidas.

EVANS, K. (2006), *Achieving equity through 'gender autonomy': the challenges for VET policy and practice*, Journal of Vocational Education & Training, Vol. 58, Iss 4.

FAUR, E. (2017), *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento*, Buenos Aires: Siglo XXI.

KAPLAN, C. (2016), (ED.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

LEÓN, F. (2009) "Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica" en Villa, A. (Comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación, Perspectivas histórico-culturales en educación*, Buenos Aires, NOVEDUC.

MILLENAAR, V. (2017) "Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo. (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2013). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización", Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2017b), "Políticas de empleo con enfoque de género: formación y socialización laboral en oficios no tradicionales para mujeres", en *Cadernos Pagu*, N.º 51, e175114. Epub November 09, 2017 Universidade Estadual de Campinas, Sao Paulo.

\_\_\_\_\_ y JACINTO, C. (2015), "Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dis-

positivos de inserción”, en Mayer, L., Llanos, D. y Unda Lara, R. (Comps.) *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*, Ecuador, Abya Ayala- Universidad Politécnica Salesiana -CINDE y CLACSO, pp. 73-100.

77

MORGADE, G. ALONSO, G (2008) (Comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia*, Buenos Aires: Paidós.

SEOANE, V. I. (2012), Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina.

SKEGGS, B. (1997) *Formations of Class and Gender*, Londres: Sage.



# NIVEL SECUNDARIO TÉCNICO PROFESIONAL EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. MIRADAS DESDE LAS ESTADÍSTICAS Y LAS INVESTIGACIONES

Rosario Austral<sup>38</sup>

79

Este trabajo retoma el contenido de una presentación realizada en el panel “Trayectorias escolares e inserción laboral de los estudiantes de Educación Técnico Profesional”, en el marco del segundo seminario de investigación organizado por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El mismo intenta realizar una contribución al intercambio y la reflexión en torno a la Educación Técnico Profesional en la Ciudad de Buenos Aires.

En primer lugar, se presenta una descripción estadística general del Nivel Secundario Técnico Profesional en la jurisdicción. En segundo término –y tomando como referencia los trabajos realizados por el equipo de investigaciones sobre el Nivel Secundario de la UEICEE– se mencionan algunos hallazgos que pueden contribuir a comprender las particularidades de este tipo de oferta educativa.

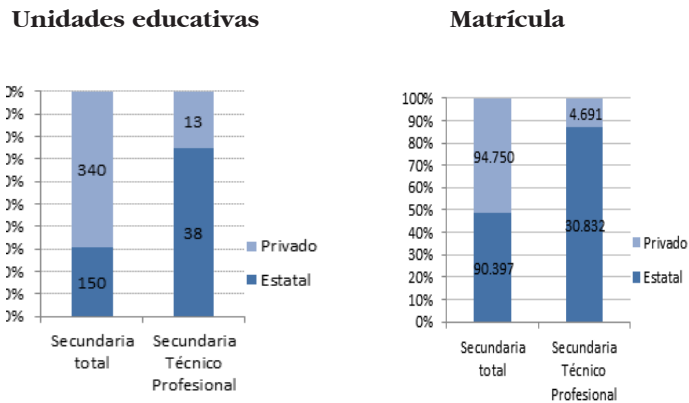
## 1. MIRADA DESDE LAS ESTADÍSTICAS

En 2016, el Nivel Secundario Técnico Profesional de la Ciudad de Buenos Aires contaba con 51 unidades educativas y alrededor de 35.500 alumnos. Las unidades educativas representaban el 10% de la oferta de Nivel Secundario en la Ciudad, mientras que la matrícula alcanzaba al 20% del total de estudiantes.

38. Docente e investigadora. UEICEE - UNPAZ

Un rasgo de la educación técnico profesional es que se trata de una oferta preeminentemente estatal, puesto que el 75% de las unidades educativas y cerca del 90% de los estudiantes pertenecen a dicho sector de gestión (38 unidades y 30.832 alumnos; ver Gráfico 1). Esto marca una peculiaridad frente a la secundaria considerada globalmente, donde la gestión estatal aglutina el 30% de las unidades educativas y cerca de la mitad de los alumnos matriculados.

**Gráfico 1. Secundaria total y Técnico Profesional.**  
**Distribución de unidades educativas y de matrícula por sector de gestión. Año 2016**



Fuente: UEICEE. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2016.

En cuanto a la distribución geográfica de la Educación Técnico Profesional, existe una mayor concentración de la oferta en los barrios y comunas del centro de la Ciudad (ver Anexo. Mapa 1). La zona suroeste presenta una menor oferta estatal, combinada con una mayor

presencia del sector privado. En cuanto a las especialidades ofrecidas, las mismas resultan heterogéneas en cuanto a su cuantía y distribución territorial. A modo de ejemplo, Mecánica se distribuye de manera relativa relativamente homogénea a lo largo del territorio, mientras que Electricidad y Electrónica tienden a concentrarse en las comunas del centro de la ciudad, careciendo de oferta en algunas comunas como la 6, 7 y 11 (ver Anexo, Mapas 2, 3 y 4). Algo similar ocurre con Computación –que carece de oferta en algunas comunas del norte (13 y 14) y del centro y sur (6, 7, 8, 9)– y Construcción –ausente en las comunas 2, 14 y 11 (ver Anexo, Mapas 5 y 6).<sup>39</sup>

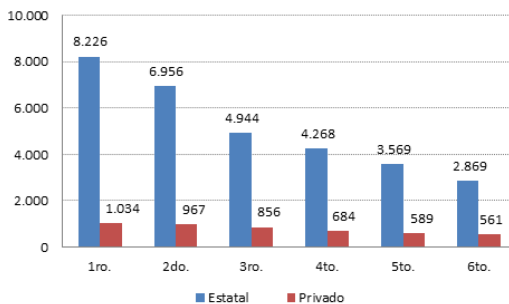
El análisis de la distribución de la matrícula por sexo da cuenta de que únicamente la cuarta parte de los estudiantes de la educación secundaria técnico profesional es femenina, en contraste con el conjunto de la secundaria donde las estudiantes representan aproximadamente la mitad de la matrícula. No obstante, la composición difiere por especialidades: en algunas se observa un predominio de las mujeres como en el caso de Indumentaria (prácticamente la totalidad de la matrícula) y de Diseño de Interiores (74%), mientras que en otras más tradicionales como Electricidad, Electromecánica, Electrónica o Mecánica, los varones representan más del 90% del total de alumnos.

La distribución de la matrícula por año de estudio resulta desigual, con unos 8.200 alumnos en el primer año y solo 2.869 en el sexto (Gráfico 2). Dicha estructura estaría respondiendo, como se verá luego, a dificultades para la promoción y a una mayor repetición en los primeros tramos de la escolaridad, en combinación con un mayor abandono escolar en los últimos años de estudio.

39. Un análisis pormenorizado de la oferta de especializaciones técnicas puede consultarse en el informe “Orientaciones y especializaciones del Ciclo Superior en el Nivel Medio Común Estatal de la Ciudad de Buenos Aires” (Dabenigno y Austral, 2009).



**Gráfico 2. Secundaria Técnico Profesional.  
Alumnos matriculados por año de estudio. Año 2016**

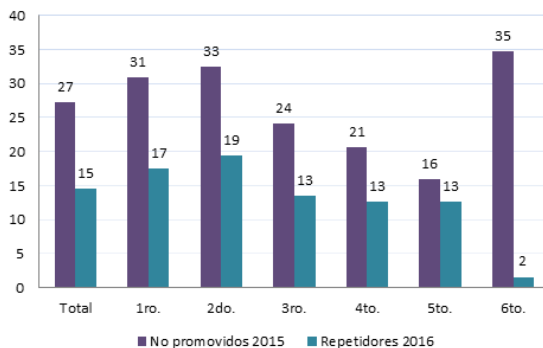


Fuente: UEICEE. Ministerio de Educación del GCBA.  
Relevamiento Anual 2016.

El 27% de los alumnos no logró la promoción del año de estudio al momento de la finalización del ciclo lectivo 2015<sup>40</sup>, mientras que, en 2016, la repetición se ubicó en el 15% (Gráfico 3). La diferencia o “brecha” entre ambos porcentajes sugiere hipótesis acerca del flujo de alumnos hacia la educación no técnica y alerta acerca de posibles episodios de deserción de este tipo de oferta entre la finalización de un ciclo lectivo y el comienzo del siguiente.

40. Volviendo a los datos del Relevamiento Anual, resulta interesante observar que del total de alumnos promovidos, solo el 40% logra la promoción al momento de finalización de las clases. El 60% alcanza esta condición en las instancias de diciembre y febrero-marzo.

**Gráfico 3. Secundaria Técnico Profesional. Sector Estatal.  
Alumnos no promovidos 2015 y repetidores 2016 por año de  
estudio (en %)**



Fuente: UEICEE. Ministerio de Educación del GCBA.  
Relevamiento Anual 2016.

Como se anticipó anteriormente, la magnitud relativa de la no promoción y la repetición es alta en los dos primeros años de estudio: no promueve cerca de un tercio de los estudiantes y repite el año de estudio aproximadamente 1 de cada 5 alumnos. Entre el tercer y el quinto año, en cambio, la no promoción va declinando del 24% al 16%, con una repetición que se mantiene estable en torno al 13%. Esto hace que la “brecha” mencionada anteriormente entre la no promoción y la repetición se angoste en este tramo de años.

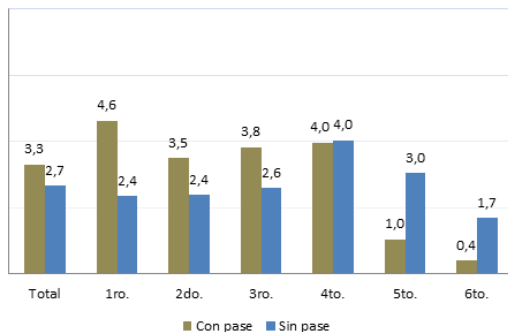
El sexto año concita especial atención: presenta una combinación de alta no promoción con escasa repetición. En este punto cabe una aclaración metodológica: por definición, la promoción en el último año de estudio resulta equivalente al egreso, puesto que requiere de la aprobación de la totalidad de las materias (a diferencia de los años anteriores donde se admiten hasta dos materias previas). Puede decirse entonces que el indicador se torna más exigente por definición al considerar el último año de estudios. Más allá de esto, cabe señalar

que esta “alta” no promoción se combina con baja repetición, puesto que la mayoría de los no promovidos intentan rendir las materias pendientes de aprobación sin volver a cursar. En cualquier caso, esta diferencia entre la no promoción y la repetición evidencia la existencia de un problema de terminalidad del nivel, detectado anteriormente en estudios de seguimiento de trayectorias de estudiantes del último año de la educación técnico profesional. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013, el 60% de los alumnos que cursaban sexto año en 2009 logró titularse ese mismo año. El 71% egresó al año y medio y el 87%, a los cuatro años (INET, 2015, pp.10-11). Por otra parte, considerando la terminalidad secundaria en un sentido más amplio, ya no restringido a la educación técnica, se ha visto que si bien solo la mitad de la población de 18 y 19 años cuenta con el nivel secundario completo, el porcentaje se eleva al 67% dentro del tramo de 20 a 24 años (Bottinelli y Sleiman, 2014). Es decir que existe un problema de terminalidad, zanjado en parte con políticas específicas de atención a esta problemática.

Los indicadores de no promoción y repetición pueden complementarse con la lectura de los porcentajes de alumnos salidos con y sin pase durante el ciclo lectivo<sup>41</sup>. En el Gráfico 4 se observa que los alumnos salidos durante el ciclo lectivo alcanzan al 6%, con un mayor peso de quienes solicitan pase a otros establecimientos por sobre quienes abandonan el sistema.

41. Se trata de los alumnos salidos con pase a otras instituciones educativas y de aquellos que no lo solicitan, es decir que, en principio, se desvinculan del sistema educativo y abandonan la escuela.

**Gráfico 4. Secundaria Técnico Profesional. Sector Estatal.  
Alumnos salidos con y sin pase por año de estudio.  
Año 2015 (en %)**



Fuente: UEICEE. Ministerio de Educación del GCBA.  
Relevamiento Anual 2016.

El porcentaje de salidos con pase alcanza su máximo valor en el primer año de estudios, resultando más elevado que en el resto de la Secundaria Común Estatal (4.6% frente a 3.5%). Esto insinúa la existencia de un flujo de matrícula hacia otras instituciones, especialmente hacia el universo no técnico de la educación secundaria, lo cual se ve reafirmado al considerar el porcentaje de alumnos entrados durante el ciclo lectivo a la educación técnica, el cual no supera el 1% y, por lo tanto, no alcanza a “equilibrar” el flujo saliente ya señalado<sup>42</sup>.

42. Cabe señalar que, de acuerdo con datos del Censo Nacional de Último año de Educación Técnico Profesional (CENUAETP) 2009, uno de cada 4 estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires había cambiado alguna vez de escuela, el 28% había repetido y el 17% había interrumpido su trayectoria escolar en alguna oportunidad, lo cual da cuenta de la complejidad de las trayectorias escolares aún entre

En segundo y tercer año se mantiene, aunque de manera más tenue, la preeminencia de los salidos con pase por sobre los sin pase. En cuarto año, en cambio, ambos indicadores resultan semejantes, fundamentalmente por el incremento de los salidos sin pase, que alcanzan un máximo del 4%.

Resulta llamativo, en quinto y sexto año, el mayor peso relativo de los salidos sin pase frente a quienes solicitan pase, lo cual alerta acerca de una intensificación de los procesos de abandono escolar en los últimos años de estudio. He aquí donde se van abriendo hipótesis explicativas que introducen la consideración de las actividades laborales de muchos estudiantes, las cuales podrían dificultar el sostenimiento de la escolaridad.

## 2. MIRADA DESDE LAS INVESTIGACIONES

¿Qué pueden aportar las investigaciones para pensar acerca del universo secundario Técnico Profesional? De las producciones del equipo de investigaciones sobre el nivel secundario de la UEICEE se pueden desprender algunos núcleos analíticos significativos. Aquí se hará referencia a cuatro proyectos principales.

La primera de las investigaciones, titulada *“Dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social. Acerca de las experiencias de formación para el trabajo”* y consistente en un estudio de casos, reafirmó la centralidad de la formación para el trabajo en la agenda de las escuelas técnicas frente al resto del nivel secundario. Considerando la desigualdad como concepto clave para la comprensión de las prácticas de formación para el trabajo, se identificaron (Austral, Dabenigno, Goldenstein Jalif, 2008):

- 1) Desigualdades entre instituciones con aspectos estructurantes como la infraestructura, el equipamiento escolar, la composición

---

quienes alcanzan a transitar y finalizar el último año de estudio (Longobucco y Vázquez, 2011).

de los planteles docentes, así como el tipo de mirada construida en torno a los estudiantes y sus posibilidades futuras.

2) Desigualdades al interior de las instituciones con prácticas formativas diferenciales sobre la base de criterios como: la definición y cobertura de la población escolar destinataria, el carácter remunerativo (o no) de las experiencias, así como las duraciones e intensidades horarias propuestas.

87

Un aspecto crucial de la gestión de las prácticas de formación para el trabajo por fuera del ámbito escolar tenía que ver con las posibilidades diferenciales de las instituciones para poder establecer vinculaciones con empresas y organismos atendiendo a la correspondencia entre las especialidades cursadas y los rubros de actividad de los mismos. No resultaba sencillo para algunas instituciones poder “conseguir” las prácticas formativas –muchas veces dependientes del capital social de los propios docentes– a lo cual se sumaban dificultades relativas al seguimiento de las experiencias. Se trata de un aspecto de especial importancia a considerar en el contexto de formulación de reformas educativas que promueven la universalización de las pasantías para los alumnos del último año de la secundaria. ¿Cuentan las instituciones educativas con posibilidades reales de gestión y seguimiento de experiencias educativas por fuera del ámbito escolar? Son quizás las escuelas técnicas las que pueden responder mejor a esta pregunta, sobre la base de toda la experiencia acumulada a lo largo de los años.

El segundo proyecto –“*Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de la secundaria*”– aportó una descripción del perfil de los alumnos que llegan al sexto año de las escuelas técnicas sobre la base de una muestra representativa del universo estatal de la Ciudad. Como se mencionó anteriormente, la actividad laboral a la par de los estudios se halla bastante más extendida entre los estudiantes de escuelas técnicas (en 2008, el 76% de los alumnos trabajaba o había trabajado alguna vez; ver Tissera, 2013). Se destaca la ponderación por parte de los estudiantes de los aportes de las especialidades cursadas para la continuidad educativa y para el trabajo, así como una alta valoración de las materias como base para

el trabajo futuro. En cuanto a las orientaciones de futuro educativo, los estudiantes de escuelas técnicas se inclinan por carreras afines a las especialidades cursadas, con expectativas de ingreso a universidades públicas (Dabenigno et al., 2009; Dabenigno, 2012; Dabenigno y Austral, 2012).

En tercer lugar, la investigación *“Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios”* realizó un estudio de casos entre los que se contaron dos escuelas técnicas. En una de ellas se analizó el interjuego entre las dimensiones emocionales y cognitivas del involucramiento escolar a través de propuestas y proyectos en los que participaban activamente los estudiantes, los cuales referían a la dimensión conductual del involucramiento. Tratándose de una institución con una larga tradición, se constató una inclinación hacia lo que podría llamarse “modelo tradicional *“aggiornado”* basado en el reconocimiento de nuevos públicos escolares con recupero de tradiciones y prácticas, como modo de resolución de la “relación entre pasado y presente para tener un mejor futuro” para los alumnos (Acosta, 2009, p.227). En la otra escuela, en cambio, con impronta más tradicional, se verificó una fuerte imbricación entre el involucramiento conductual y emocional como condición previa para lograr la permanencia escolar y el involucramiento en sus dimensiones más estrictamente cognitivas (Dabenigno et al., 2010). Esto lleva a reflexionar acerca de los modos en que se construye el involucramiento de los jóvenes con las escuelas, impregnados de tradiciones, de prácticas novedosas, de múltiples tensiones.

Por último, una investigación sobre *“Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la secundaria”* aportó un mapeo de experiencias educativas que, en el caso de las escuelas técnicas analizadas, resultaron clasificadas de la siguiente manera de acuerdo a sus propósitos (Dabenigno, 2014):

- Fortalecimiento de las propuestas de enseñanza: parejas pedagógicas inter e intra-disciplinarias y propuestas innovadoras (talleres de ciencia y de Matemática recreativa).
- Apoyo y seguimiento de la asistencia y los aprendizajes: tutorías (para la formación como estudiantes del nivel y el seguimiento

de la asistencia y el rendimiento académico), clases de apoyo y espacios complementarios para la realización de tareas y el estudio, así como nuevos roles de la preceptoría (uso pedagógico de horas libres).

- Construcción del involucramiento socioemocional: tutorías (apoyo en aspectos socioemocionales y convivenciales), talleres artísticos y expresivos, así como espacios de recreación y práctica deportiva.
- Abordaje de temáticas relevantes para los adolescentes: en tutorías y en talleres para el trabajo sobre ESI, prevención de adicciones y otras temáticas específicas.

Enmarcadas en las políticas y programas vigentes o emergentes de las propias instituciones, es así como las instituciones van tejiendo un entramado de experiencias para el sostén y enriquecimiento de la escolaridad de sus estudiantes.

## EN SÍNTESIS

En la Ciudad de Buenos Aires, el nivel secundario Técnico Profesional representa el 10% de la secundaria común, tratándose de una oferta preeminentemente estatal con variadas especialidades distribuidas a lo largo del territorio. Un rasgo de la matrícula es la menor presencia de mujeres, aunque en esto se observa suma variabilidad según las especialidades cursadas.

En cuanto a los indicadores educativos, se observa una combinación de mayores niveles de no promoción y repetición en los primeros años, junto con mayor abandono escolar en los últimos años. A esto se suman dificultades para la terminalidad inmediata del nivel una vez cursado el sexto año. Son dos las hipótesis que se desprenden a partir del análisis presentado y que podrían orientar indagaciones a futuro. Por un lado, la existencia de un flujo de matrícula hacia el universo no técnico en los primeros tramos de la escolaridad. Por otro, la existencia de fenómenos de abandono escolar en los últimos años, los cuales pueden devenir de tensiones existentes entre las inserciones laborales



de los jóvenes y sus posibilidades reales de sostenimiento de los estudios secundarios.

90

De las investigaciones surge que algo característico de la población estudiantil de las escuelas técnicas es la valoración de la formación recibida, lo cual se refleja también en altos niveles de involucramiento escolar y en altas expectativas de continuación de estudios superiores. Como modo de *aggiornarse* a los nuevos tiempos, las escuelas técnicas despliegan al día de hoy variadas estrategias y experiencias para la retención y promoción de aprendizajes: parejas pedagógicas, propuestas de enseñanza innovadoras, tutorías, etc. No obstante, existen desigualdades entre y al interior de las instituciones en cuanto a las experiencias formativas brindadas a los alumnos. A las disparidades derivadas de las condiciones de infraestructura, de equipamiento y de composición de los planteles docentes, se suman posibilidades diferenciales de gestión y de seguimiento de las experiencias formativas por fuera del ámbito escolar, lo cual reedita los debates en torno a las propuestas de universalización de las pasantías para todo el nivel secundario, más allá del universo técnico.

## BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, F. (2009), "Reconfiguración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares", en *Revista de Pedagogía*, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. Vol. 30, N.º 87, 217-246.

91

AUSTRAL, R., DABENIGNO V. y GOLDENSTEIN JALIF, Y. (2008), "Las experiencias de formación para el trabajo", en Aguilar, L.; Austral, R.; Corrado, A.; Dabenigno, V.; Goldenstein, Y.; Otero, M. P.; Padawer, A.; Rodríguez, M.; Zanelli, M. *La escuela media en foco: Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*, Buenos Aires, Ministerio Educación (G.C.B.A.).

BOTTINELLI, L. y SLEIMAN, C., (2014), ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. El Observador. Dossier N.º 2 del Observatorio Educativo de la UNIPE. La Plata: UNIPE.

DABENIGNO, V. (2012), *Perfil sociodemográfico, educativo y laboral de alumnos a punto de concluir la educación secundaria técnica*, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCABA. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/investigacioneducacion-tecnica.pdf>

\_\_\_\_\_ y AUSTRAL, R. (2012), *Valoraciones de la escuela y aspiraciones futuras de estudiantes, por especialidad u orientación del ciclo superior del nivel medio en curso*, Buenos Aires, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/calidadeducativa/infgestion.php?menu\\_id=34860](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/calidadeducativa/infgestion.php?menu_id=34860)

\_\_\_\_\_ y AUSTRAL, R. (2009), *Orientaciones y especializaciones del ciclo superior en el nivel medio común estatal de la Ciudad de Buenos*

Aires, Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/orientaciones\\_especializacionesmedio2009.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/orientaciones_especializacionesmedio2009.pdf)

\_\_\_\_\_, AUSTRAL, R., GOLDENSTEIN JALIF, Y., LARRIPA, S. y OTERO, P. (2009), *Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf>

\_\_\_\_\_, AUSTRAL, R., LARRIPA, S. y GOLDENSTEIN JALIF, Y. (2014) *Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria*, Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Disponible en: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/iniciativas\\_institucionales\\_para\\_retencion\\_y\\_promocion\\_0\\_0.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/iniciativas_institucionales_para_retencion_y_promocion_0_0.pdf)

\_\_\_\_\_; LARRIPA, S.; AUSTRAL, R.; TISSERA, S. Y GOLDENSTEIN JALIF, Y. (2010), *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la CABA*, Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en: [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanencia\\_involucramientosecundarios2010.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanencia_involucramientosecundarios2010.pdf)

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA (2015) *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados Definitivos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

LONGOBUCCO, H. y VÁZQUEZ, E. (2011), *Censo nacional del último año de la educación técnico profesional 2009*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

TISSERA, S. (2013), *Los jóvenes. Retrato de su mundo escolar y laboral. Algunas valoraciones sobre la escuela*, Gerencia Operativa de Investigación y

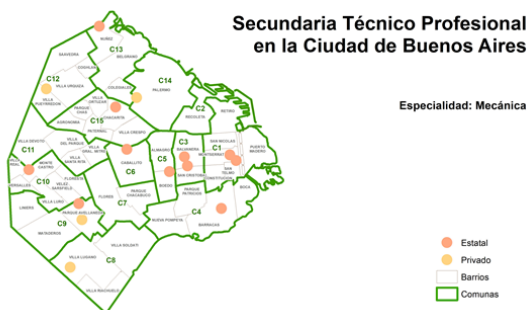
Estadística, Ministerio de Educación, GCABA. Disponible en: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2013ocolos\\_jvenes.\\_\\_retrato\\_de\\_su\\_mundo\\_escolar\\_y\\_laboral.\\_algunas\\_valoraciones\\_sobre\\_la\\_escuela\\_0\\_0.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2013ocolos_jvenes.__retrato_de_su_mundo_escolar_y_laboral._algunas_valoraciones_sobre_la_escuela_0_0.pdf)

### Mapa 1. Secundaria Técnico Profesional en la Ciudad de Buenos Aires



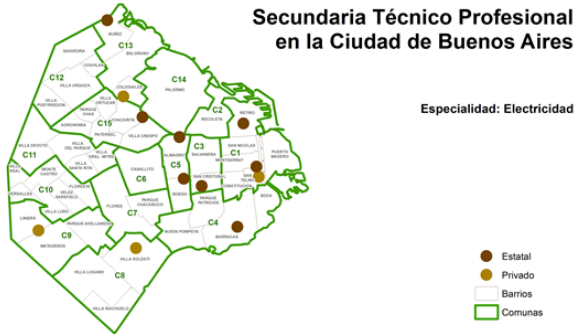
Fuente: Mapa Escolar - UEICEE - Ministerio de Educación del GCBA.

### Mapa 2. Secundaria Técnico Profesional. Especialidad Mecánica



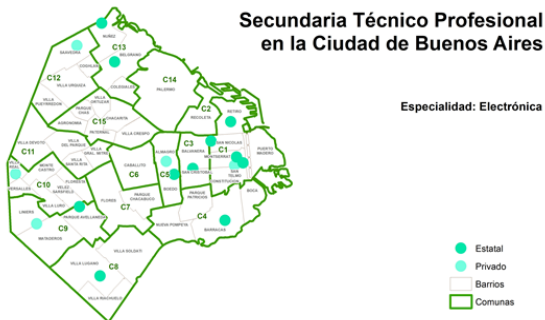
Fuente: Mapa Escolar - UEICEE - Ministerio de Educación del GCBA.

### Mapa 3. Secundaria Técnico Profesional. Especialidad Electricidad



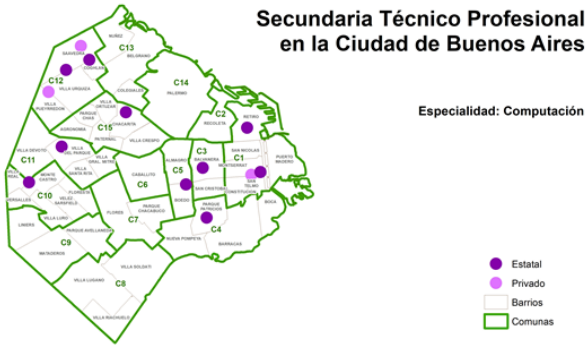
Fuente: Mapa Escolar - UEICEE - Ministerio de Educación del GCBA.

### Mapa 4. Secundaria Técnico Profesional. Especialidad Electrónica



Fuente: Mapa Escolar - UEICEE - Ministerio de Educación del GCBA.

### Mapa 5. Secundaria Técnico Profesional. Especialidad Computación



Fuente: Mapa Escolar - UEICEE - Ministerio de Educación del GCBA.

### Mapa 6. Secundaria Técnico Profesional. Especialidad Construcción



Fuente: Mapa Escolar - UEICEE - Ministerio de Educación del GCBA.

# SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIAS DE ETP. PRESENTACIÓN DE DATOS PRELIMINARES

97

Álvarez Gustavo, Martínez Mendoza Ramiro y Rapoport Ana

## 1. INTRODUCCIÓN

La escuela secundaria ocupa un lugar importante en la agenda educativa actual, tanto por los déficits que presenta, como por los diversos temas, intereses y objetivos que se discuten sobre su presente y futuro.

Si bien existe un acuerdo generalizado acerca de las dificultades que desde hace décadas atraviesa la escuela secundaria –sobre todo en términos de desgranamiento y deserción escolar–, no es tan claro cuáles son los factores que impiden que las y los estudiantes terminen el nivel. Mucho menos se sabe sobre estos factores cuando se trata de **educación técnica**, una modalidad que se diferencia en varios aspectos de la secundaria común: un año más de duración de la cursada, mayor extensión de la jornada, diversidad de entornos formativos (aulas, talleres, laboratorios) y orientación hacia perfiles profesionales.

Entre todas las dificultades que atraviesa la escuela secundaria, la deserción escolar, es quizás la más alarmante. No solo por el elevado porcentaje de abandono interanual que alcanzan a un 17,6% en el Segundo Ciclo<sup>43</sup> (ETP en cifras, 2013), sino sobre todo por las implicancias sociales y profesionales de no completar este nivel educativo en la era del conocimiento, la información y las nuevas tecnologías: no contar con el título secundario es un problema para las y los jóvenes, para sus familias y en cierta medida, para la sociedad en su conjunto.

43. La ETP de nivel secundario se estructura en dos ciclos: el primer ciclo común a las distintas especialidades y el segundo correspondiente a la especialidad.



La deserción escolar no suele ser un acto premeditado o una decisión aislada, sino que es resultado de un conjunto de acontecimientos que van determinando esa situación no deseada. Se entiende aquí que la deserción escolar, como fenómeno social no puede ser analizada como resultado de la conducta o rendimiento individual de las y los estudiantes, sino que es un fenómeno más complejo en el que interviene el contexto social en el que está inserto el alumno: “es en realidad el resultado de un proceso largo y complejo en el que pueden intervenir un número relativamente amplio de factores” (Binstock y Cerruti, 2005, pág. 13).

En el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) viene desarrollando una serie de líneas de investigación con el propósito de relevar la información necesaria y específica sobre la ETP, para el diseño de políticas y propuestas de mejora dirigidas a las instituciones, que apunten a mejorar los niveles de retención y promoción en el nivel secundario. En ese marco en 2009 se inició el Programa de Seguimiento de Egresados de la ETP (SEGETP) en el que se realizó un primer estudio longitudinal sobre las y los estudiantes de último año del 2009, siguiendo su trayectoria durante 8 años (2011, 2013 y 2017).

El proyecto que aquí se presenta, el Seguimiento de Trayectorias Educativas (STE), se propone complementar el estudio anterior y contribuir al conocimiento de las distintas trayectorias educativas, desde el inicio de la secundaria técnica. Mientras que en SEGETP se basó en las trayectorias de las y los estudiantes que lograron terminar la escuela técnica, esta investigación se propone analizar el perfil de los estudiantes y el recorrido que realizan desde el comienzo del nivel secundario, teniendo en cuenta las variables de contexto y las dificultades que los mismos atraviesan a lo largo de la escolaridad secundaria. Esta investigación marca un precedente en lo que se refiere a los relevamientos estadísticos en educación técnica, ya que no existen operativos semejantes de esta magnitud en el país.

## 2. METODOLOGÍA

Este proyecto requirió de un diseño longitudinal de panel de tres años consecutivos (2016 al 2018) tomando tres cohortes de estudiantes para analizar su comportamiento educativo a través del tiempo en sus correspondientes recorridos. Se escogió un abordaje cuantitativo sobre la base de encuestas auto administradas con un cuestionario estructurado que combina preguntas cerradas y abiertas.

99

Al comenzar el estudio (2016), se seleccionaron tres grupos de alumnos que se encontraban en distintas etapas dentro del período de 1ro a 6to o 7to año (según plan) de la ETP<sup>44</sup>. El objetivo consistió en reconstruir una cohorte ficticia en un período de 3 años calendario, reproduciendo una cohorte real completa.

La selección de los grupos para el relevamiento tuvo en cuenta distintas etapas de la trayectoria educativa en los que se presentan eventos relacionados con las mismas y fueron denominados de la siguiente manera:

- “Inicio” (1er año del Primer Ciclo),
- “Tránsito” (alumnos que están por elegir la especialidad, 2do o 3er año, según plan)
- “Segundo Ciclo” (alumnos que ya eligieron su especialidad, 4to o 5to año, según plan)

El Esquema 1 muestra cómo se componen los tres grupos seleccionados, que han de ser seguidos durante los años que dura el estudio y que permitirán reconstruir una cohorte completa.

44. La Ley de Educación Nacional (N.º 26.206) permite a las jurisdicciones optar por una estructura de 6 o 7 años para la escuela primaria, y de 6 o 7 años para las secundarias técnica. De allí que existan jurisdicciones donde las y los estudiantes comiencen la secundaria con 12 años de edad, mientras que el otro grupo, comienza con 13 años de edad. En este estudio se tiene en cuenta esta diferencia a la hora de analizar el impacto que puede tener la edad de inicio al secundario.

## Esquema 1. Seguimiento de alumnos por año de estudios y años calendario.

100

<b>Año de estudio (estructura 6 años)</b>	*	1°	2°	3°	4°	5°	6°
<b>Año de estudio (estructura 7 años)</b>	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
<b>Año de escolaridad</b>	7	8	9	10	11	12	13
<b>Edad teórica al 30-06</b>	12	13	14	15	16	17	18
	Primer Ciclo			Segundo Ciclo			
<b>Año 2016</b>	EI	EI	ET		ES		
<b>Año 2017</b>		EI	EI	ET		ES	
<b>Año 2018</b>			EI	EI	ET		ES

### Encuestas a alumnos de nivel secundario técnico

EI: Encuesta de Inicio de la secundaria técnica
ET: Encuesta de Tránsito al Segundo Ciclo de la secundaria técnica
ES: Encuesta del Segundo Ciclo de la secundaria técnica

La muestra que se confeccionó en 2016 estuvo compuesta por **250 escuelas secundarias técnicas de gestión estatal de todo el país** (utilizando el marco que administra el Registro Federal de Instituciones de la ETP), con carácter de representatividad a nivel nacional. Fueron encuestados 20.891 alumnos distribuidos en todo el país, que representan a casi trescientos mil estudiantes de educación secundaria técnica.

MUESTRA	Encuestados	Población
Encuesta de Inicio	7.934	133.369
Encuesta de Tránsito	7.073	99.485
Encuesta de Segundo Ciclo	5.884	59.978
<b>Total</b>	<b>20.891</b>	<b>292.832</b>

Fuente: ENTrE 2016, INET.

Para el **diseño de los cuestionarios** se revisó la bibliografía acerca de las trayectorias educativas en la escuela secundaria a fin de seleccionar las dimensiones e indicadores que pudieran dar cuenta de las problemáticas a relevar. Entre los autores más reconocidos sobre Trayectorias educativas en Argentina (Binstock y Cerruti, Terigi, Jacinto y Freytes), existe cierto consenso acerca de algunos aspectos claves sobre esta temática:

- Los factores que afectan la trayectoria escolar son siempre fenómenos múltiples, complejos y diversos. También hay coincidencia en que cada tramo del nivel, contiene en sí mismo dificultades y barreras propias. Por lo tanto, es necesario identificar los factores propios o “exclusivos” de cada etapa del secundario. Preguntas por etapa.
- Las trayectorias escolares están fuertemente influenciadas por el contexto de origen: condición socio económico del hogar, trabajo y clima y trayectoria de hermanos. Preguntas de contexto familiar.
- Al tratarse de jóvenes que empiezan a tener una cierta autonomía, también se hace referencia a la importancia de la esfera extra escolar: clubes, barrios, talleres, la calle, etc. Estos lugares de pertenencia también pueden influenciar en la trayectoria escolar de las y los jóvenes. Preguntas sobre la dimensión extraescolar.

### 3. RESULTADOS DE LA ENTRE 2016

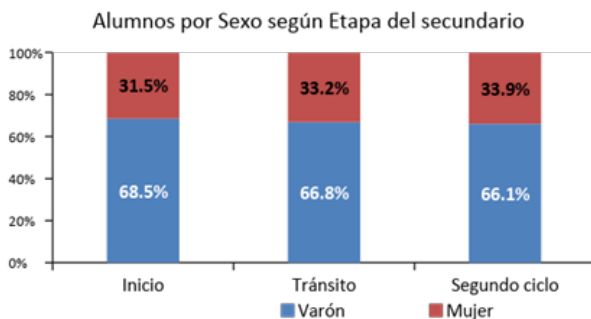
A continuación, se presentan algunos de los datos más relevantes que se obtuvieron con la ENTrE 2016, y que permiten comenzar a pensar algunas de las dificultades que tienen las y los estudiantes para terminar la escuela técnica.

#### ***El perfil de los estudiantes de la secundaria técnica***

La matrícula de la educación técnica en general, está conformada, históricamente, por una mayoría de varones. En la **secundaria técnica** las mujeres representan sólo el 32,5% de la matrícula. Esta masculinización se hace más profunda en algunas especialidades como Electro-

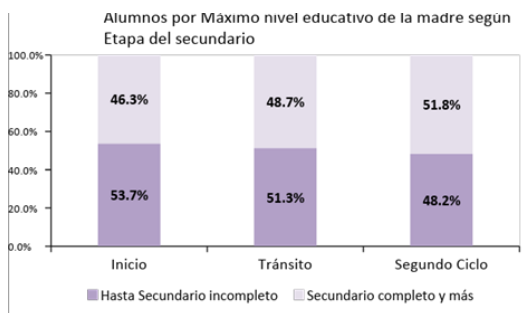
mecánica o Electrónica/Energía (CENUAETP, 2009), donde las mujeres apenas alcanzan un 12%.

102



Fuente: ENTrE 2016, INET.

Para tener alguna aproximación sobre el **clima educativo del hogar** en el que viven las y los jóvenes, se le preguntó a los encuestados por el máximo nivel educativo de la madre. En general, se observa un alto porcentaje de hogares con madres con secundario completo (alrededor del 50%). Sin embargo, vale la pena resaltar que a medida que se avanza en el ciclo escolar, el porcentaje de madres con secundario completo, aumenta algunos puntos porcentuales. Esto podría indicar que aquellos jóvenes que cuentan en su hogar con una madre con al menos secundario completo, tienen un contexto más favorable para continuar el secundario técnico que quienes no cuentan con ello.

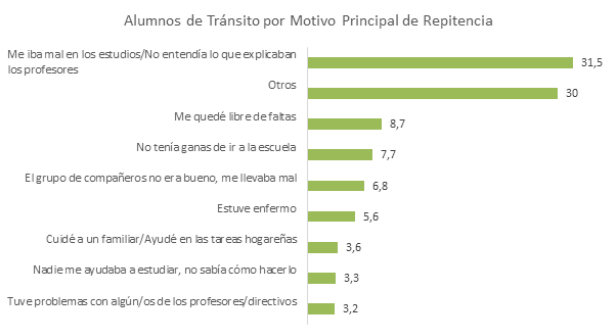


Fuente: ENTrE 2016, INET.

Sobre la influencia del clima educativo del hogar en el rendimiento escolar, también se pudo comprobar que entre los hogares con madres con secundario completo, la incidencia de las y los estudiantes que repiten algún año durante la secundaria es casi la mitad (8%) en comparación con aquellos/as cuyas madres tienen un menor nivel educativo (14%). En otras palabras: el nivel educativo de la madre incide de manera positiva en el rendimiento escolar de sus hijos durante la escuela secundaria.

En cuanto a la **dimensión escolar** de las y los estudiantes, se incluyó una batería de preguntas relativas a su rendimiento escolar, repitencia, materias bajas, materias pendientes, inasistencias, así como otras relativas al clima escolar de su entorno, aula, amigos, docentes y directivos de su escuela.

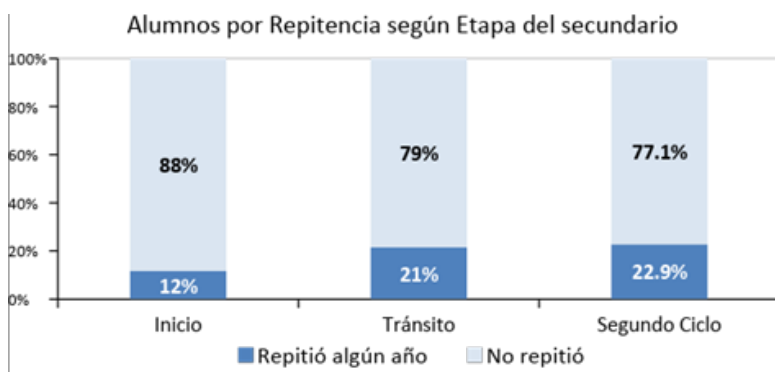
Uno de los principales datos que se destacan sobre la repitencia es la diferencia entre los distintos grupos observados: mientras que entre las y los estudiantes de Inicio (1er. año), repitieron un 12% de las y los jóvenes, entre las y los estudiantes de Tránsito (2do o 3er año, según plan), este porcentaje casi se duplica, alcanzando al 21% de las y los jóvenes. Ahora bien, cuando se observa el tercer grupo, el de las y los estudiantes que están ya en el Segundo Ciclo (4to o 5to años, según plan), la repitencia ya no crece de la misma manera, sino que más bien se mantiene en el mismo nivel que el grupo anterior (23%). Es decir, la repitencia aparece como un obstáculo en segundo o tercer año de la escuela, previo al pasaje al Segundo Ciclo de la escuela técnica.



Fuente: ENTrE 2016, INET.

Frente a este indicador de repitencia, resulta fundamental conocer los motivos que provocaron este acontecimiento de vital importancia en las trayectorias escolares. Para ello, se les pidió a las y los estudiantes que alguna vez habían repetido, que elijan de una lista de ocho categorías, todos los motivos que consideren ellos habían afectado su trayectoria, que terminó en un episodio de repitencia.

Si bien se entiende que la repitencia es, generalmente, un fenómeno multicausal y no puede explicarse de manera aislada, presentamos a continuación el principal motivo que eligieron las y los estudiantes del grupo de “Tránsito”, etapa en que más aumenta la repitencia.



Fuente: ENTRe 2016, INET.

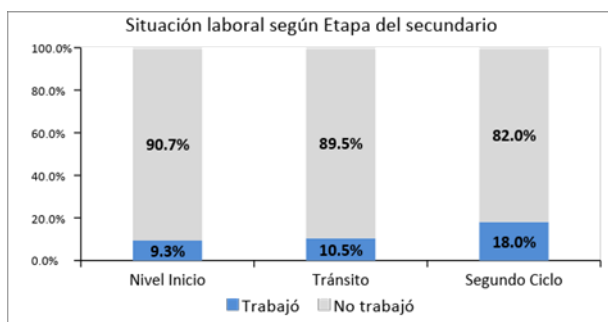
El principal motivo de repitencia que declaran las y los estudiantes está relacionado directamente con el rendimiento individual de ellos mismos *“Me iba mal en los estudios/No entendía lo que explicaban los profesores”* (31,5%). La razón fundamental recae en ellos. No hay una mirada que cuestione lo institucional, el rol de los docentes, las prácticas, la enseñanza.

Luego se observa una serie de motivos que podrían vincularse con el desinterés o falta de motivación por la escuela: *“me quedé libre de faltas”, “no tenía ganas de ir a la escuela”, “el grupo de compañeros no era bueno, me llevaba mal”*. Este grupo de respuestas sumadas alcanza a más de un 20% del grupo de alumnos que repitieron.

En tercer lugar, se ubican las respuestas donde los motivos son más bien externos, repercutiendo en su rendimiento, y que terminaron provocando la repitencia: *“estuve enfermo”, “cuidé a un familiar/ayudé en las tareas hogareñas”, “nadie me ayudaba a estudiar”, “tuve problemas con alguno de los docentes”*. Este grupo, representa a un 12,5% de los estudiantes que repitieron. En estos casos, la repitencia no es vista como una responsabilidad exclusiva de su rendimiento, sino que incluye otras cuestiones que lo exceden pero que más impactan en el resultado final, la repitencia.

El trabajo es uno de los principales “competidores” de la escuela que disputa el tiempo, el esfuerzo y la dedicación de las y los jóvenes que asisten a ella. Ya sea por necesidad económica, o por interés particular de las y los jóvenes por aprender, el trabajo puede ser una variable importante en el proceso de abandono de la escuela. Para ello, se agregó en el cuestionario un bloque de preguntas relacionadas a la situación ocupacional del joven estudiante. Estas preguntas apuntan a conocer la situación laboral, el tipo de trabajo que realiza y los motivos por los cuáles se encuentra trabajando.

Según los datos de la ENTRe 2016, alrededor de un 12% de los estudiantes encuestados se encontraba trabajando, además de asistir a la escuela. Las diferencias entre los grupos son importantes: en los primeros dos grupos, Inicio y Tránsito, se encontraba trabajando un 10% de las y los jóvenes aproximadamente. Por su parte, entre las y los estudiantes de Segundo Ciclo este porcentaje asciende al 18%.

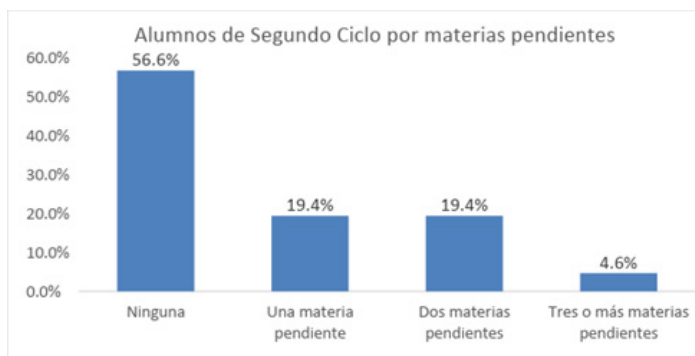


Fuente: ENTRe 2016, INET.



Si bien los trabajos que realizan las y los jóvenes son muy diversos en cuanto a tiempo, tareas, funciones, los datos muestran que, el hecho de estar trabajando, podría estar perjudicando en cierta manera su rendimiento. Entre las y los estudiantes del grupo de “Tránsito” se observa que, entre quienes no trabajan, el porcentaje que repitieron es del 20%, mientras que entre las y los estudiantes que se encuentran trabajando, el porcentaje de estudiantes que repitieron aumenta hasta el 35% de las y los jóvenes.

Uno de los objetivos de este estudio es profundizar en los aspectos relativos a la “terminalidad” de las y los estudiantes de la escuela técnica. En este sentido, se les pregunta por la cantidad de materias pendientes (previas) que acumulan a la fecha de la encuesta. Los datos de Segundo Ciclo son relevantes ya que se asemejan al comportamiento de los que están por egresar (CENUETP, 2009): algo más de la mitad de las y los estudiantes no tiene materias previas. El 40% de ellos tiene entre una y dos materias previas y solo el 4% tiene tres o más materias pendientes.



Fuente: ENTrE 2016, INET.

Estos resultados, junto a los que ya se conocían de las y los estudiantes de último año (CENUETP, 2009), muestran que el número o la cantidad de materias pendientes, entre una y dos, no parecería ser,

en principio, un obstáculo insalvable para alcanzar el último año y terminar el secundario. Si no se trata de la cantidad de materias pendientes, cabría pensar qué otros factores pueden estar incidiendo en el abandono interanual –que resulta, finalmente, en un bajo nivel de alumnos en los últimos años 6to y 7mo– como, por ejemplo: la cantidad de materias, la ayuda con la que cuentan, el tipo de evaluaciones, la duración del nivel, entre otras.

Por último, en cuanto a la opinión sobre su escuela, la evaluación que hacen las y los estudiantes de Segundo Ciclo, quienes ya llevan al menos 4 años de secundaria, es bastante favorable ya que los resultados muestran que el 80% de los ellos está conforme con su escuela secundaria y un porcentaje aún más elevado (92%) lo está con la especialidad que eligió dos años atrás.

#### 4. CONCLUSIONES

Los resultados que aquí se presentan forman parte del relevamiento más importante realizado en el ámbito de la educación técnica argentina, tanto por el volumen de casos, por la riqueza de su contenido, por tratarse de un estudio longitudinal de seguimiento de cohortes. El mismo estará terminado a finales del 2018 cuando se completen las tres ondas del seguimiento y puedan reconstruirse las tres cohortes en una sola cohorte teórica completa de la escuela técnica según plan.

Hasta el momento, los resultados del 2016 ofrecen una cantidad y variedad de datos que sirven para conocer y profundizar acerca del perfil de las y los estudiantes que estudian en las escuelas técnicas: la composición de sus hogares, la elección por la escuela técnica, su desempeño escolar, su experiencia con los docentes y directivos, la relación entre pares, las dificultades que tienen a la hora de estudiar, sus actividades extra escolares, su condición de ocupación, así como sus expectativas a futuro y la relación con la escuela.

Entre los datos aquí presentados, se destaca, en primer lugar, la baja matriculación de mujeres que todavía tiene hoy la escuela técnica (30%). Cabe agregar a este dato que este porcentaje se mantiene cons-

tante durante todo el recorrido, es decir, no hay un desgranamiento mayor por sexo, sino que es igual para ambos sexos.

En segundo lugar, en cuanto al rendimiento escolar de las y los estudiantes, los datos muestran un alto nivel de repitencia sobre todo en el grupo de los que están en 2do o 3er año, último año del Primer Ciclo. Los motivos de la repitencia suelen ser múltiples y responder a varias dimensiones, personales y extra personales, pero en general, lo que muestran los datos es que las y los estudiantes consideran que el motivo principal de su repitencia recae en ellos, es producto de un problema que ellos tienen o tuvieron “*me iba mal en los estudios*” y no se cuestiona el sistema de enseñanza, o el ámbito pedagógico.

Otro indicador de rendimiento es el alto porcentaje de alumnos con materias bajas en los tres grupos analizados (alrededor del 75%). A este dato, y para entender el panorama completo, cabe agregarle los datos de “materias pendientes”: entre las y los estudiantes del Segundo Ciclo, el 40% tiene entre una y dos materias pendientes.

Por otro lado, la encuesta también busca dar cuenta de otras actividades que realizan las y los jóvenes, además de la escuela, ya que se entiende que podrían entrar en “disputa”, de alguna manera, con la escuela. Entre estas actividades se les preguntó a las y los jóvenes por el trabajo. Si bien los grupos de Inicio y Tránsito son todavía menores de edad, un 12% de ellos estaban trabajando al momento de la encuesta. En el grupo de Segundo Ciclo, este porcentaje aumenta al 18%.

La encuesta contiene mucha más información para ser analizada. En esta presentación acotada, se ofreció solo una muestra de sus variables para visibilizar algunas de las características más importantes de la población analizada.

A lo largo del 2017 se llevó a cabo la segunda onda de esta misma encuesta, aunque adaptando la metodología para poder llegar a todos las y los jóvenes de la muestra, estén o no en la escuela de origen (la escuela donde fueron encuestados en el 2016). Para ello se diseñó un operativo de campo con dos tipos de cuestionarios y dos tipos de encuestadores: en las escuelas y telefónicos. De esta manera se logró captar las respuestas de aquellos que ya no van a la escuela de origen

y quizás ya no van a ninguna otra escuela, quedando afuera del sistema educativo.

Durante el año 2018 se realizará la tercer y última onda del estudio, que permitirá reconstruir la cohorte completa y realizar un análisis profundo sobre las distintas trayectorias que realizan las y los estudiantes de la secundaria técnica, los principales obstáculos, las dificultades que atraviesan en cada uno de las etapas que deben sortear, así como las fortalezas que poseen las familias y las escuelas en cuanto a la terminalidad y el rendimiento académico.

Se espera que este estudio sirva como herramienta no solo de análisis académico sino, y sobre todo, para el diseño de políticas educativas que apunten a mejorar los niveles de retención y a disminuir la deserción escolar de la escuela secundaria técnica.

## BIBLIOGRAFÍA

110

ÁLVAREZ, G. (comp.) (2015), "Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados definitivos", Ministerio de Educación de la Nación, INET, Buenos Aires.

BINSTOCK, G. y CERRUTI, M. (2005), *Carreras truncadas, el abandono escolar en el nivel medio*, Unicef, Argentina.

JACINTO, C. y FREYTES FREY, A. (2007), *Ida y vuelta: Políticas educativas y las estrategias de las escuelas secundarias en contextos de pobreza. Estudios de caso en América Latina*, Versión en español en línea: [baseries.flasco.org.ar/uploads/productos/1205\\_01.pdf](http://baseries.flasco.org.ar/uploads/productos/1205_01.pdf)

KESSLER, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IIPE - UNESCO, Buenos Aires.

MIRANDA, A. (2008), "Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI", en *Revista de Trabajo*, Año 4, Número 6, Agosto-diciembre 2008

TERIGI, F. (2007), *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana. III Foro latinoamericana de Educación. Jóvenes y adolescentes. Escuelas secundarias en el mundo de hoy.

Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: Metodología y resultados generales, INET, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: Sociodemográfico. INET, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: Trayectorias escolares. INET, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

111

Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: Elección de estudios y expectativas juveniles. INET, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Encuesta Nacional de Inserción de Egresados de Educación Técnico Profesional 2011. INET. Ministerio de Educación de la Nación.

<http://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/sistema-de-seguimiento-de-egresados/encuesta-nacional-2011/>

La Educación Técnica Profesional en cifras (2016). INET. Ministerio de Educación de la Nación



# INVESTIGAR SOBRE EL VÍNCULO ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL MUNDO DEL TRABAJO A PARTIR DE ESTRATEGIAS LONGITUDINALES

Ana Miranda

113

## INTRODUCCIÓN

El artículo presenta un conjunto de reflexiones teóricas y metodológicas elaboradas en el marco del Programa de Investigaciones Longitudinales: Gramáticas de la Juventud que se desarrolla en la sede FLACSO Argentina. Aborda resultados de una investigación de seguimiento de egresados de la educación secundaria, a partir de los cuales propone analizar la complejidad del vínculo entre la educación y el trabajo en la Argentina contemporánea.

El Programa Gramáticas de la Juventud comenzó a desarrollar proyectos de investigación hace unos 20 años, con el propósito de dar cuenta de las transformaciones provocadas por los procesos de reforma y ajuste estructural de la década del '90. Se propuso trabajar en base a la hipótesis de que el vínculo entre educación y trabajo solo puede ser comprendido a partir del estudio de situaciones económicas y sociales concretas. Como parte de esta tradición, y de manera análoga a los equipos de los Programas IICE - UBA y PREJET - IDES, el Programa fue ganando experiencia y creciendo en reflexión, convirtiéndose en un espacio de formación de varias generaciones de investigadores e investigadoras preocupados por la justicia social y la elaboración de conocimiento para la toma de decisiones.

Entre las características centrales del Programa se distinguen las actividades de la colaboración y el intercambio académico. En su historia se destacan, los intercambios con el Instituto Alemán de la Juventud y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) en temáticas de formación técnica, con la Red EGRIS de investigación juvenil comparada, con distintas universidades latinoamericanas, y con el Grupo



de Trabajo sobre Educación y Trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona y del Centro de Investigaciones de Juventud de la Universidad de Melbourne en temáticas asociadas a las estrategias de investigación de corte longitudinal, y en la actualidad, la promoción de la Red Latinoamericana de transición educación-trabajo (RELATET), como una experiencia colaborativa de intercambio académico y de experiencias de gestión.

El presente texto expone sobre las estrategias de investigación, elabora un conjunto de reflexiones sobre el vínculo entre la educación y el trabajo, en base a los resultados obtenidos en base a un estudio de panel que reconstruye los recorridos de jóvenes que egresaron de la educación secundaria en el año 1999. De forma particular, puntualiza una serie de reflexiones críticas referidas a las transiciones de género, haciendo foco en las trayectorias de jóvenes mujeres en el Gran Buenos Aires sobre principios de siglo veintiuno.

#### ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El Programa Gramáticas de la Juventud aborda del vínculo entre la educación y el trabajo a través del estudio del proceso de inserción laboral de personas jóvenes. Se desarrolla a partir de estrategias de investigación longitudinales, con datos organizados en paneles, mediante la aplicación de distintas técnicas de investigación social, particularmente encuestas y entrevistas en profundidad, que se desarrollan a lo largo de la trayectoria laboral de las distintas generaciones en estudio.

Con el objetivo de brindar evidencia sobre las transformaciones de finales de siglo veinte, Gramáticas de la Juventud comenzó a desarrollarse en el año 1998 a través del Proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media”. Continuó luego en el proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media: 10 años después” (2008-2013). En años posteriores se desarrolló el Proyecto “Itinerarios posible o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argenti-

na” (2013-2017). Y actualmente, “Construcción de autonomía y desigualdad social: tendencias hacia el cambio y la reproducción en las transiciones juveniles de principios del siglo veintiuno” (2014-2018) . Los proyectos, que se fueron cumpliendo en distintas etapas, han permitido la construcción de un programa de estudios longitudinales de gran originalidad en la región sudamericana.

La información compilada permite analizar las principales transformaciones en la transición educación –trabajo de los y las jóvenes en la Argentina desde principios de siglo veintiuno. Los paneles presentan la evolución de cohortes que alcanzaron la mayoría de edad (18 años) en dos coyunturas económico-sociales bien distintas.

Por un lado, la cohorte que egresó en el año 1999, a la cual denominamos G 99, agrupa a jóvenes que nacieron entre los años 1981 y 1982 y que alcanzaron los 18 años en un periodo signado por el desempleo y la recesión económica. Por otro lado, la cohorte que egresó en 2011, denominada G 11, agrupa a jóvenes que nacieron entre 1993 y 1994 y que llegaron a los 18 años de edad en un contexto caracterizado por mayores oportunidades laborales y protección social.

La información que presenta este artículo fue elaborada con la cohorte G99, a través de entrevistas retrospectivas en profundidad, que se llevaron adelante cuando los jóvenes tenían alrededor de 32/33 años de edad. La muestra fue elaborada en base a los resultados hallados durante la primera investigación respecto de las actividades educativas y laborales durante los primeros años del egreso (2000-2003) y segmentada por el sector social de las familias de origen con el intento de garantizar mayor heterogeneidad. En su conjunto la muestra quedó conformada por doce jóvenes de sector socioeconómico bajo, diez de sector socioeconómico medio y ocho de sector socioeconómico alto; de ellos 18 varones y 12 mujeres. En cuanto a su lugar de residencia, 18 habitan en la Provincia de Buenos Aires (Conurbano Bonaerense) y el resto en la Ciudad de Buenos Aires.

Los relatos relevados a lo largo del trabajo de campo permiten reconstruir el recorrido completo de la transición entre la educación secundaria y el mundo del trabajo, ya sea como empleo, o como actividad de cuidados, sobre principios de la vida adulta de una generación

de jóvenes que se había integrado al mercado de trabajo en el año 2000 y que experimentó significativos problemas de inserción laboral durante los primeros años del egreso de la secundaria. El análisis pone el foco en la situación de los jóvenes a sus 32 años como un punto de llegada a la “adultez”.

## PENSAR LA TRANSICIÓN

Como parte de los esfuerzos en la producción teórica y frente a la evidencia de que los modelos del denominado “norte global” no llegaban a dar cuenta de la complejidad de los procesos latinoamericanos, desde distintos equipos de investigación nos propusimos trabajar en la elaboración de marcos conceptuales propios.

El desacople de América Latina del contexto económico recesivo del norte, por el cambio en la estrategia económica y el crecimiento económico de la primera década de 2000, generó una mirada crítica sobre la aplicabilidad de la conceptualización del norte global, al menos como parte de una “bajada” directa. Por ejemplo, entre los estudios de juventud, educación y trabajo, en los debates europeos de los últimos años ha sido central la idea del precariado, y su vigencia en tanto una nueva clase social (Standing, 2014).

Sin embargo, la conformación de una clase social integrada principalmente por pares generacionales ha sido ampliamente criticada en América Latina (Bendit y Miranda, 2015). Y, las investigaciones destacan que los procesos de transición entre la educación y el trabajo, están fuertemente atravesados por antecedentes de clase social y género (Mora Salas y De Oliveira, 2016).

En base a esta evidencia, y a partir de la colaboración con equipos con trayectoria en la perspectiva de género, trabajamos en el desarrollo de una postura que integrara las particularidades que se observan en la transición de las mujeres. En efecto, la conceptualización sobre el vínculo entre la educación y el trabajo es supuestamente neutral, pero asume la centralidad del empleo en tanto forma única de inserción social.

La centralidad del empleo, en términos teóricos, obstruye la reflexión sobre los procesos más amplios de reproducción social, que

incluye las tareas de cuidados y de reproducción de los hogares. Los destinos de las personas que por distintas razones no se integran a la actividad económica y/o laboral, particularmente mujeres, que luego de la educación no realizan un proceso en la inserción laboral si no que pasan a desarrollar actividades de cuidados, aparecen opacadas o con escaso reconocimiento (Miranda y Arancibia, 2017).

Los estudios incorporaron además la noción de Gramáticas de la Juventud (Bendit y Miranda, 2017). La idea de gramática es un desarrollo conceptual propio que propone estudiar cuáles son las actividades socialmente disponibles para la juventud, en base a la pregunta ¿Qué ofrece la sociedad a los jóvenes? ¿Cómo lidian las personas jóvenes con las actividades socialmente disponibles?

La reflexión en su conjunto está centrada en el estudio de la juventud como un proceso, marcado por actividades socialmente disponibles y por los dispositivos valóricos que la sociedad deposita en su cumplimiento. Más precisamente, se parte de que hay un conjunto de actividades que la sociedad ofrece y al mismo tiempo “valoriza”.

Por ejemplo, NINI (ni estudian, ni trabajan) es una definición negativa que está basada en un conjunto de valoraciones de las actividades que se supone que deben realizar los jóvenes y que no hacen, según los registros de las encuestas. Luego, la misma categoría es aplicada no solo sobre personas sino también sobre generaciones, entonces se habla de “una generación perdida”.

Los resultados de los primeros proyectos de investigación estuvieron aún marcados por esta lógica de pensamiento, en donde la centralidad del empleo se hacía particularmente evidente a partir de su escasez. En la tipología de la tabla 1, que fue utilizada para la construcción de la muestra de entrevistas, se hace evidente la escasez de oportunidades laborales para los egresados del secundario, una parte importante de los y las jóvenes se enfrentaban a recorridos erráticos y vulnerables.

**Tabla 1**  
**Tipología de transición post-secundaria año 2002**  
**Distribución de la muestra de entrevistas 2013**

	Bajo	Medio	Alto	Total
<b>Continuidad educativa como actividad principal</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
<b>Inserción laboral exclusiva</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
<b>Combinación estudio y trabajo</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
<b>Recorridos erráticos y vulnerables</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>10</b>
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>30</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Proyecto “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media”

La tipología elaborada luego de los primeros años de egreso del secundario, que se detalla en la primera columna, sirvió a la construcción de una muestra de entrevistas en profundidad desarrollada en 2013. La información sobre los primeros años fue útil para seleccionar una muestra de 30 personas jóvenes que habían experimentado recorridos heterogéneos.

Los hallazgos de las entrevistas entre los y las jóvenes egresados del año 99 fueron contundentes. Por un lado, se pudo observar el desarrollo de trayectorias de inserción profesional entre aquellos y aquellas que provenían de los segmentos socioeconómicos altos, es decir la reproducción social de los grupos de más altos ingresos. Pero, por otro, se evidenció también la estabilización de algunos y algunas estudiantes que habían enfrentado trayectorias erráticas y vulnerables durante los años de la crisis, y que provenían de grupos económicos menos consolidados.

Entonces, quizás esperábamos encontrar marcas de la crisis más duraderas en esta generación. En cambio pudimos comprobar la importancia del contexto socioeconómico para explicar las trayectorias educación-trabajo. De esta forma, se volvió a hacer evidente que las hipótesis sobre el destino generacional de la juventud no podían aplicarse de forma directa al análisis de las trayectorias educación y trabajo en nuestro país. En base a esos hallazgos, nos propusimos profundizar aún en el estudio de las trayectorias de género.

## DAR LUGAR A LAS TRAYECTORIAS DE LAS MUJERES JÓVENES

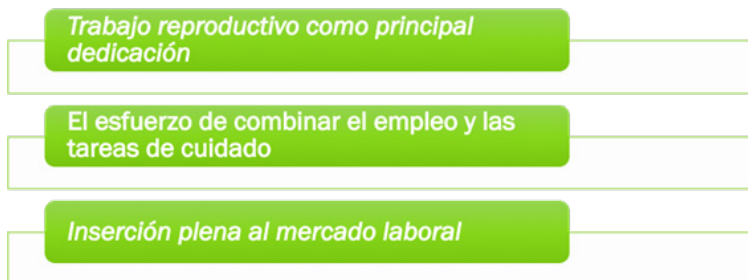
Una vez comprobadas las hipótesis sobre la reproducción social de las clases medias altas, y luego de observar la gran incidencia del contexto socioeconómico en las chances de los y las jóvenes que provienen de hogares de menores recursos, notamos que estábamos explicando poco sobre las trayectorias luego del egreso de la educación secundaria de las mujeres.

La centralidad otorgada al empleo como modalidad final de la transición opacaba el análisis sobre el trabajo en términos amplios, ya que dejaba de lado las tareas de cuidados y reproducción de los hogares (Rodríguez Enríquez, y Marzonetto, 2015).).

En base a esas ideas, trabajamos en una reinterpretación de los datos, posicionando la centralidad teórica del trabajo, antes bien que del empleo. Reposicionar la centralidad vital del trabajo retomando el concepto de reproducción social ampliada que incorpora las tareas de cuidado y otorga una importancia central para la reproducción de la vida (Dinerstein, 2016), fue un desafío bien interesante, y en base a ese ejercicio, elaboramos nueva tipología poniendo el foco en las transiciones de las mujeres.

**Grafico 1**  
**Trayectoria vital de las mujeres jóvenes G 99**  
**Año 2013**

120



La nueva tipología hizo también evidente, y de una otra manera, el proceso de la segmentación social. Entre las jóvenes de menores ingresos económicos, la continuidad educativa y laboral se vio en distintos momentos interrumpida por la maternidad o por la asunción del cuidado de familiares. Y si bien en algunos casos, ellas pudieron retomar la actividad laboral, la activación fue posible en base a contar con una fuerte ayuda familiar en las tareas del cuidado, sobre todo otras mujeres y gracias a la cercanía de las viviendas. Entre quienes no retomaron actividades laborales fuera del hogar, mayoritariamente de grupos de menores recursos económicos, se hizo evidente la naturalización de la dedicación a las tareas de cuidado, que apareció en los relatos como una elección personal es decir, naturalizada o reificada como parte de la identidad femenina. Las mujeres que se dedicaban de tiempo completo al trabajo y habían obtenido un empleo de nivel profesional se agrupaban mayoritariamente en el sector alto. Entre ellas, se registró un retraso de la maternidad bastante marcado, así como también de la asunción de parejas.

Tal como como señala el debate contemporáneo del feminismo, el régimen de la pareja de doble ingreso, y su combinación con la estructuración de un esquema de cuidados privado, implican el retraso de la maternidad hasta pasada la tercera década de la vida (Frazer, 2017). De

esta forma, las jóvenes mujeres del sector alto tendieron a concentrarse en trayectorias de calificación profesional, con estudios universitarios completos, y dedicación ocupacional como actividad central, aplazando la formación de grupos familiares.

En la misma dirección, entre las mujeres que habían encarado la formación de una familia y que podían combinar empleo y tareas de cuidados se destacaron dos fenómenos: uno, una estrategia clara familiar, que incluía la cohabitación en el terreno familiar y permitía que alguna mujer de una generación mayor (madres, tías) asumieran estas tareas de cuidado de los hijos; y dos, una delegación del tiempo invertido en la ocupación e inclusive algunas renunciadas a la carrera profesional. Entre estas últimas, la inversión de una economía del tiempo que se produce luego de la maternidad se hizo evidente como una revolución inacabada donde las mujeres, a pesar del avance educativo tenemos menor presencia en la actividad económica-laboral (Wyn et al., 2017), así como menor acceso a los ingresos propios.

## DEBATE

Las primeras décadas del tercer milenio han sido propicias para la disminución de la desigualdad social en América Latina, sobre todo en los países del denominado cono sur.

De forma particular, en nuestro país los impactos del crecimiento económico y de la estrategia de inclusión social fueron sustantivos. Como parte de este proceso, en la investigación longitudinal realizada con estudiantes de la educación secundaria que egresaron en el año 1999, se pudo comprobar una reversión de las trayectorias vulnerables, en un proceso de estabilización laboral que se produjo de forma mayoritaria entre los 28/29 años de edad.

Los hallazgos de la investigación hicieron también evidentes la lógica de la reproducción de la estructura social entre aquellos y aquellas que provenían de hogares de mayores ingresos económicos y cuestionaron las ideas de la preeminencia de la generación sobre la desigualdad social. Sin embargo, como parte de este proceso, quedaron pendientes los abordajes sobre los procesos en donde la intersección



entre clase y género mostraba una arista poco estudiada en los procesos de transición a la vida adulta.

La re-lectura de los datos realizada a partir de la incorporación de la perspectiva de género permitió correr el velo que opacaba la expresión del vínculo entre la educación y el trabajo productivo y re-productivo. Esta nueva forma de mirar, obligó el cuestionamiento sobre la división sexual del trabajo, la preeminencia de las tareas de cuidado en las gramáticas juveniles femeninas y su impacto diferencial entre las mujeres de distintos sectores sociales.

Nuestra hipótesis de partida volvió a complejizarse, entendiendo ahora que el vínculo entre la educación y el trabajo se encuentra mediatizado no solo por la coyuntura histórica, social y económica, sino también por la división de las tareas socialmente legitimadas entre varones y mujeres.

Se abre así una nueva tarea, la de presentar el debate sobre el rol que cumple la educación en la naturalización de los roles sexuales, y estudiar la forma en que la política educativa y las políticas públicas pueden incidir en la promoción de una distribución más justa de actividades productivas y reproductivas. De forma de contribuir al diseño e implementación de acciones que promuevan una mejora en las condiciones de vida, en una estrategia integrada de desarrollo inclusivo.

## BIBLIOGRAFÍA

BENDIT, R. y MIRANDA, A. (2017), “La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción”, *Última Década*, 25 (46): 4-43.

123

DINERSTEIN, A. C. (2016, agosto), El Trabajo en Transición: Multiplicación, reproducción social ampliada y re-espacialización del trabajo, ponencia presentada en *Congreso ALAST “La recuperación de la centralidad del trabajo en América Latina. Actores, perspectivas y desafíos”*, Buenos Aires, Argentina.

FRASER, N. (2016), Contradictions of capital and care, *New Left Review*, (100), 99-117.7(4), 527-543.

MIRANDA, A. y ARANCIBIA, M. (2017), “El futuro está incompleto: La construcción de trayectorias laborales sobre principios de siglo 21”, en *Revista Trabajo y Sociedad*, (28), 195-217.

MORA SALAS, M. y DE OLIVEIRA, O. (2014), *Desafíos y paradojas: Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*, El Colegio de México AC.

RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, C., y MARZONETTO, G. (2015), “Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina”, en *Perspectivas de Políticas Públicas*, 4 (8): 105-134.

WYN, J., CUERVO, H., CROFTS, J. y WOODMAN, D. (2017), “Gendered transitions from education to work: The mysterious relationship between the fields of education and work”, en *Journal of Sociology*, 53(2), 492-506.



## ¿CÓMO INCIDE EL TÍTULO TÉCNICO EN LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS EGRESADOS?

Mariana Lucía Sosa

125

### INTRODUCCIÓN

Durante la década del 2000 en Argentina tuvo lugar un proceso de recuperación económica y crecimiento de la industria local, en el marco del cual se registraron mejoras en los indicadores laborales y sociales. Paralelamente, se llevaron a cabo reformas en el sistema educativo tendientes a promover la expansión del nivel secundario y a fortalecer la educación técnico-profesional, en adelante ETP.

En materia económica, a partir del año 2003 se registró un sostenido crecimiento del producto bruto interno (PBI) y se reactivaron algunas ramas de actividad orientadas al mercado interno dando lugar a un proceso acotado de industrialización sustitutiva. Se observaron progresos en los indicadores sociales, económicos y de empleo.

En el ámbito educativo, con respecto a la formación técnica, en el año 2005 se promulgó la Ley de Educación Técnico-Profesional (Nro. 26.058) a partir de la cual, esta modalidad de enseñanza cobró un nuevo impulso. Entre los principales objetivos de la ley de ETP, se encuentran desarrollar oportunidades de formación específica y contribuir a la inserción laboral de sus egresados en el marco de una demanda creciente e insatisfecha de trabajadores calificados (Gallart, 2006).

Entre los años 2003 y 2014 la matrícula de secundarios técnicos creció significativamente y el Estado destinó muchos recursos para financiar el equipamiento de talleres y laboratorios en escuelas de esta modalidad.

Sin embargo, a pesar de las mejoras observadas en los indicadores sociales, económicos y de empleo, así como los cambios en el sistema educativo, la problemática social ligada a la inserción laboral juvenil aún persiste en Argentina. Según datos del INDEC, la tasa de

desocupación juvenil triplica a la de los adultos y la tasa de informalidad la duplica.

En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo analizar aspectos de la inserción laboral de los jóvenes egresados de escuelas secundarias de la modalidad técnico-profesional y compararlos con el conjunto de jóvenes egresados del nivel secundario, a fin de conocer cómo incide el título secundario técnico en la inserción laboral de los jóvenes, qué diferencias pueden observarse entre los egresados de secundarios técnicos y el conjunto de egresados del nivel secundario, planteando interrogantes en relación al tipo y calidad de empleos a los que acceden, si poseen distintas tasas de desocupación, de informalidad y si presentan rasgos de movilidad social ascendente.

Para ello, a partir del procesamiento propio de las bases correspondientes, se analizaron datos de la Encuesta de Seguimiento de Egresados realizada por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en el año 2013 y datos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (en adelante EAHU) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) del mismo año, considerando a los jóvenes del mismo tramo de edad con nivel secundario completo en Argentina.

La utilización de la EAHU permite la comparación de los egresados ETP con egresados de la educación secundaria en general.

## INSERCIÓN LABORAL JUVENIL COMO PROBLEMA SOCIAL

Las grandes transformaciones que tuvieron lugar desde el fin del Estado de Bienestar y del pleno empleo fueron acompañadas por el aumento de las desigualdades, dando lugar a cambios en la estructura social y marcando nuevas tendencias en los indicadores laborales, en general y en el sector juvenil en particular (Castel, 1997, 2004; Piketty, 2014).

En este contexto, a lo largo de las últimas décadas se ha deteriorado el modelo de integración de las generaciones jóvenes a la sociedad a través del empleo, constituyendo así la inserción laboral juvenil un problema social de creciente relevancia (OIT, 2013).

La mayor dificultad que enfrentan los jóvenes para insertarse en el mundo productivo, se ve reflejada en sus indicadores laborales que son significativamente peores que los de los adultos.

Según datos de la OIT, la tasa de desempleo juvenil en América Latina es del 13,9% y representa el triple de la tasa correspondiente a los adultos (OIT, 2013). En cuanto a la calidad del empleo, la tasa de informalidad de los jóvenes en la región supera el 60%, mientras que la tasa general (incluyendo jóvenes y adultos) es del 47% (OIT, 2013 y 2015).

En la Argentina, la desocupación y la informalidad como problemáticas sociales, han ido creciendo desde 1970 en adelante, pero durante la década de 1990 adquirieron mayor relevancia y los jóvenes fueron el grupo más perjudicado por las transformaciones estructurales y el deterioro del mercado de trabajo (Salvia, 2000).

A partir del año 2003, tuvo lugar un proceso de recuperación económica y de crecimiento de la industria local, en el marco del cual se registraron mejoras en los indicadores laborales y sociales. A pesar de las mejoras observadas en los indicadores sociales, económicos y de empleo así como los cambios en el sistema educativo, la problemática social ligada a la inserción laboral juvenil aún persiste en Argentina.

Estudios recientes han demostrado que el título de nivel secundario brinda algunas ventajas a sus egresados, pero no garantiza inserciones en el marco de empleos de calidad (Filmus et al., 2001). Sin embargo, es prácticamente desconocido cómo incide cada tipo de título secundario en la inserción laboral de los jóvenes.

Son escasos los estudios que analizan la inserción laboral de jóvenes egresados de escuelas técnicas y, en su mayoría, tienen varias décadas de antigüedad (Gallart, 1982, 1986, 1987). Algunos trabajos sobre la inserción ocupacional de los egresados de nivel medio de los últimos años consideran específicamente, pero de forma periférica, a la modalidad técnica (Filmus et al., 2001a, b y c; Filmus, 2003; Miranda et al., 2007 y 2008; Longo, 2011; Sendón, 2013).

En este marco, el análisis de la inserción laboral de los egresados de educación técnica resulta pertinente debido a que en años recientes, distintos sectores empresarios pusieron de manifiesto la existencia de una demanda laboral insatisfecha para cubrir puestos de califica-

ción técnica y a que el Estado ha realizado una inversión significativa en el campo. Asimismo, resulta sumamente valioso contar con la información producida a partir del Seguimiento de Egresados del INET ya que los datos de las encuestas de hogares no permiten identificar la modalidad secundaria.

## NUEVA LEY PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICA DESDE 2005

Ante la reactivación económica y el abandono sufrido por la ETP en décadas anteriores, durante los últimos años se llevaron a cabo reformas en el sistema educativo tendientes a promover la expansión y la obligatoriedad del nivel secundario y a fortalecer la educación técnico-profesional.

En el año 2005 se promulgó la Ley de Educación Técnico-Profesional (Nro. 26.058) a partir de la cual, esta modalidad de enseñanza cobró un nuevo impulso. Entre los principales objetivos de la ley, se encuentran desarrollar oportunidades de formación específica y contribuir a la inserción laboral de sus egresados en el marco de una demanda creciente (e insatisfecha) de trabajadores calificados.

La norma incorpora un año más al currículo del nivel secundario, durante el cual los alumnos deben cumplir con la realización de prácticas profesionalizantes. Con ellas, se pretende vincular a los alumnos con el área socio ocupacional perteneciente al ámbito en el que se están formando y también a las instituciones educativas con el contexto territorial y con sectores productivos (Ministerio de Educación).

Asimismo, la Ley prevé la conformación de un Fondo de Mejora Continua para la Educación Técnico Profesional con el propósito de garantizar la inversión necesaria a partir de un financiamiento anual proporcional al PBI nacional, el cual permite la compra de equipamiento para los talleres y la actualización tecnológica de las escuelas. También se propone contribuir a la inserción laboral de los egresados y, ante la necesidad de disponer de información sobre la inserción ocupacional y la trayectoria educativa de los egresados ETP, con el propósito de conocer la pertinencia de los conocimientos impartidos y las oportunidades educativas y ocupacionales que la educación brinda,

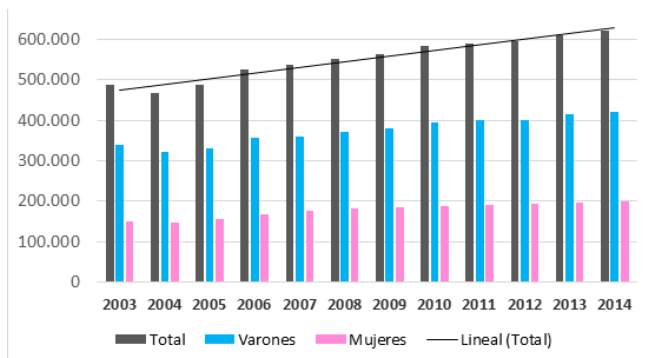
prevé la implementación de un Seguimiento de Egresados (Resolución CFE Nº 65/08).

En cuanto al financiamiento, entre los años 2006 y 2014 el Estado argentino, a través del Fondo Nacional de Mejora Continua para la Educación Técnico Profesional, invirtió \$5.841.545.106 en la ETP. Dicha inversión se destinó en un 48,8% a Planes de mejora institucionales, 39,2% a Planes de mejora jurisdiccionales y 11,9% a Programas federales.

Entre los años 2003 y 2014 la matrícula de la modalidad técnico-profesional de nivel secundario creció en un 25%. Los datos disponibles más recientes muestran que hay 623.331 alumnos estudiando en escuelas secundarias técnicas en todo el país, lo cual representa aproximadamente el 15% de la matrícula secundaria total. El 90% de ellos asiste a establecimientos de gestión estatal.

Si bien la matrícula continúa siendo mayoritariamente masculina, dado que cerca del 70% de los alumnos son varones, en los últimos años la matrícula femenina aumentó considerablemente (Gráfico Nro. 1).

**Gráfico Nro. 1**  
**Matrícula ETP nivel secundario según sexo.**  
**Argentina, 2003-2014.**



Fuente: Elaboración propia en base a Relevamientos Anuales 2003-2014. DINIECE. Ministerio de Educación.



## INCIDENCIA DEL TÍTULO TÉCNICO EN LA INSERCIÓN LABORAL JUVENIL. COMPARACIÓN ENTRE EGRESADOS EAHU Y ETP

130

En este apartado se presenta un análisis comparativo de la inserción laboral de jóvenes egresados de escuelas técnicas en relación con el conjunto de jóvenes con nivel secundario completo del mismo tramo de edad.

Se analizan, en clave comparativa, algunos de los principales indicadores laborales juveniles, tales como condición de actividad, desocupación, calificación del empleo e informalidad. Tal comparación se basa en información obtenida a partir del procesamiento propio y análisis de datos de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (EAHU) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y del Seguimiento de Egresados de Escuelas de nivel secundario de modalidad técnica realizado por el Instituto Nacional de Educación tecnológica (INET).

Se consideran como universos de comparación a los jóvenes egresados de escuelas técnicas de nivel secundario relevados por el Seguimiento de Egresados del INET por un lado, y por el otro, al total de jóvenes del mismo tramo de edad con nivel secundario completo o más, relevados por la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (en adelante EAHU) del INDEC.

El universo del Seguimiento de Egresados está conformado por los 39.706 jóvenes que en el año 2009 se encontraban cursando el último año en secundarias de modalidad técnico-profesional en todo el país y que en el año 2013, año en el cual se los indagó acerca de su inserción educativa y laboral por medio de una encuesta de seguimiento, ya habían finalizado el nivel secundario.

Por su parte, el universo de la EAHU está compuesto por los 1.551.470 jóvenes de entre 21 y 24 años con nivel secundario completo o más relevados por la encuesta en el año 2013.

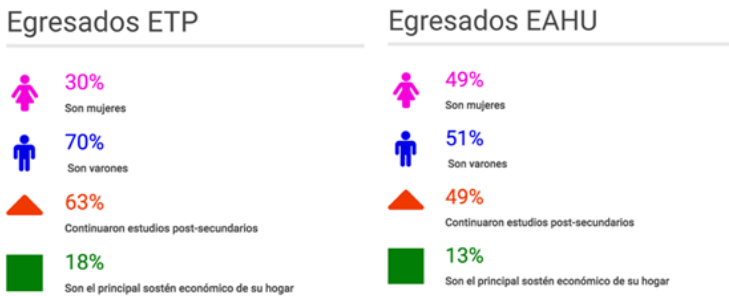
Operativamente, de aquí en más se referirá a *Egresados ETP* y *Egresados EAHU* para aludir a cada uno de estos dos grupos de jóvenes con estudios secundarios completos.

La comparación de los datos de ambas fuentes permitirá identificar si existen diferencias entre los Egresados ETP y los Egresados EAHU

en relación con las características que asume su inserción laboral y sus condiciones de empleo. Lo cual, posibilitará analizar la incidencia del título técnico en el acceso de los egresados ETP al mercado laboral.

En términos generales, los perfiles de los egresados ETP y EAHU muestran algunas diferencias. Dentro de los egresados ETP hay mayor proporción de varones, mayor tendencia hacia la continuidad de estudios superiores y mayor proporción de jóvenes que son el principal sostén económico de su hogar (Gráfico Nro. 2).

**Gráfico Nro. 2**  
**Perfil general de los dos grupos de Egresados.**  
**Argentina, 2013.**



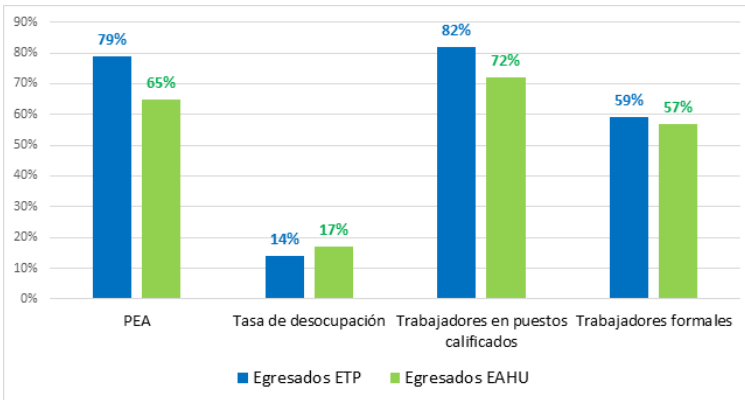
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (INET) y Encuesta Anual de Hogares Urbanos (INDEC) del año 2013.

Dentro de los hallazgos más relevantes, en cuanto a la incidencia del título técnico, pudo observarse que los egresados ETP se encuentran en una posición ventajosa con respecto a los egresados EAHU en cuanto a la inserción laboral ya que los egresados ETP poseen:

- Mayor participación en el mercado de trabajo. Superan en 14 puntos porcentuales al conjunto de egresados.
- Menor tasa de desocupación.

- Mayor participación en puestos calificados, ya que presentan 10 puntos más en cuanto a la proporción de trabajadores en puestos calificados.
- Una leve ventaja en relación a la calidad de los empleos a los que acceden.
- Además, dentro de los ETP pudieron advertirse rasgos de movilidad ocupacional intergeneracional ascendente en cuanto a la calificación y a la calidad del empleo (Gráfico Nro. 3).

**Gráfico Nro. 3**  
**Comparación de indicadores laborales de Egresados ETP y Egresados EAHU. Argentina, 2013**



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (INET) y Encuesta Anual de Hogares Urbanos (INDEC) del año 2013.

En relación a este último punto, resulta interesante observar entre los Egresados ETP movilidad ocupacional ascendente con respecto al jefe de hogar del cual forman parte. Los datos muestran que una porción significativa (casi el 70%) de los Egresados ETP que forma parte

de un hogar cuyo jefe se encuentra ocupado en un puesto no calificado, ha experimentado un proceso de movilidad ocupacional ascendente ya que se encuentran trabajando en puestos de calificación superior (49% operativo, 19% técnico y 0,6% profesional).

También se verifican diferencias significativas entre Egresados ETP varones y mujeres. Los varones presentan una mayor movilidad ocupacional que las mujeres. Entre los varones miembros de hogar cuyo jefe se desempeña en un puesto no calificado, el 74% presenta, a 4 años de haber egresado de la secundaria, una situación de movilidad ocupacional ascendente, mientras que en el caso de las Egresadas mujeres son el 55% las que están en esa situación (Gráfico nro. 4).

En cuanto a la calidad del empleo, pese a la significativa influencia de la situación de formalidad/informalidad laboral del jefe de hogar sobre las condiciones laborales del Egresado, cerca de un tercio (30%) de los Egresados ETP provenientes de hogares en el cual el jefe es un trabajador informal, ha logrado revertir y superar la situación de vulnerabilidad ya que se encuentra trabajando en el marco de empleos formales.

También considerando esta variable, la situación relativa de los varones es mejor que la de las mujeres. Los Egresados ETP varones presentan mayor nivel de movilidad ocupacional vinculada a la calidad del empleo frente a las Egresadas ETP mujeres ya que el 36% de los varones miembros de un hogar cuyo jefe es trabajador informal se encuentran trabajando en el marco de condiciones formales mientras que en el caso de las mujeres son el 21% (Gráfico nro. 5).

### Movilidad ocupacional ascendente en los Egresados ETP en relación a la calificación



### Movilidad ocupacional ascendente en los Egresados ETP en relación a la calidad del empleo



## REFLEXIONES FINALES

A partir de esta investigación se ha podido demostrar que el título de secundaria técnica incide positivamente en la inserción laboral de los Egresados ETP ya que al compararlos con el conjunto de egresados secundarios mostraron ventajas.

Los principales interrogantes que orientaron la investigación se vincularon a la necesidad de conocer cómo incide el título secundario técnico en la inserción laboral de los jóvenes, qué diferencias pueden observarse entre los egresados de secundarios técnicos y el conjunto de egresados del nivel secundario, planteando preguntas en relación al tipo y calidad de empleos a los que acceden, si poseen distintas tasas de desocupación, de informalidad, etc.

La comparación entre los Egresados ETP y los Egresados EAHU arrojó resultados interesantes, dentro de los cuales se destacan diferencias importantes entre ambos grupos.

Los Egresados ETP presentan ventajas significativas frente a los Egresados EAHU, tanto en relación a la continuidad educativa como en lo referido a la inserción en el mercado laboral.

A partir de los datos presentados, pudo observarse que los Egresados ETP se encuentran en una posición ventajosa frente a los Egresados EAHU en lo que respecta a la inserción laboral.

En primer término, los Egresados ETP presentan mayor participación en el mundo laboral que los Egresados EAHU. Asimismo, los Egresados ETP poseen menor tasa de desocupación, mayor participación en puestos calificados y una leve ventaja en relación a la calidad de los empleos a los que acceden. Además, dentro de los Egresados ETP se observaron rasgos de movilidad ocupacional intergeneracional ascendente con respecto al jefe de hogar del cual forman parte en lo relativo a la calificación y a la calidad del empleo.

Pero al mismo tiempo, se evidenciaron las limitaciones de las políticas educativas, frente a cuestiones de carácter estructural del mercado de trabajo como son la desocupación y la informalidad, que afectan más a los jóvenes por ser nuevos ingresantes al mercado de trabajo.

En el caso de los Egresados ETP se ha demostrado que presentan un 14% de desocupación y un 41% de informalidad. La existencia de altas tasas de desocupación e informalidad entre los jóvenes con secundario completo dan cuenta de los problemas estructurales del mercado de trabajo para absorber a los jóvenes, aún a los que tienen formación técnica. Por lo tanto, puede afirmarse que la inserción laboral no solamente se ve influida por la terminalidad educativa y por el tipo de estudios, sino también y, sobre todo, por la demanda laboral de las distintas ramas de actividad en función de sus necesidades y las características de su evolución.

En relación a esto, podría señalarse que las ventajas que presentan los técnicos estarían asociadas a la formación recibida, pero las limitaciones o barreras a las que se enfrentan los egresados ETP parecerían estar más vinculadas a cuestiones estructurales del mercado de trabajo que, como se señaló más arriba, afectan de forma particular a los jóvenes.

## BIBLIOGRAFÍA

136

ÁLVAREZ, G.; ATTIANESE, I.; BOERR, I.; LUCARINI, A.; LURO, V.; PEREYRA LEÓN, M.; RAPOPORT, A., TRIANO, S. y VÁZQUEZ, E. (2015), Resultados Definitivos de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ministerio de Educación de la Nación.

ÁLVAREZ, G. (2015), "Metodología" en Álvarez, G. et al. (2015) Resultados Definitivos de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Inst. Nacional de Educación Tecnológica.

AZPIAZU, D., MANZANELLI, P. y SCHORR, M. (2011), Concentración y extranjerización. La Argentina en la posconvertibilidad, Capital Intelectual.

BERTRANOU, F. y CASANOVA, L. (2013), Informalidad laboral en Argentina: segmentos críticos y políticas para la formalización, Buenos Aires, Oficina de País de la OIT para la Argentina.

\_\_\_\_\_ (2014) "¿Es la informalidad laboral inflexible a la baja en Argentina?", en *RiHumSo* - Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de La Matanza - Año 3 - Número 6 - pp. 3- 22 - Relaciones Laborales. ISSN 2250-8139.

CASTEL, R. (2004), *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial.

\_\_\_\_\_ [1997 (1995)], *Metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.

DALLE, P. (2016), Movilidad social desde las clases populares. Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013) Buenos

Aires. CLACSO. IIGG. Disponible en (acceso 25/07/2016): <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160414114802/dalle.pdf>

FILMUS, D., MIRANDA A. y ZELARAYAN J. (2001b), “En el mercado de trabajo, ¿el saber no ocupa lugar?: egresados de la escuela media y primer año de inserción laboral” 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET). Disponible en (acceso 25/07/2016): <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/pdf/filmusmiranda.pdf>

FILMUS, D. (2001), “La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente”, en Braslavsky C. (org.) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?*, Santillana, Buenos Aires.

FILMUS, D.; KAPLAN, C., MIRANDA, A. y MORAGUES, M. (2001a), Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Editorial Santillana.

FILMUS, D. y SENDÓN, M. A. (2001c), “A la deriva: trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral” 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET). Disponible en (acceso 25/07/2016): <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/pdf/sendon.pdf>

GALLART, M. A. (1984), “La evolución de la educación secundaria 1916-1970: El crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo”. S/D.

\_\_\_\_\_ (1985) “La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo”, Cuaderno CENEP Nro. 198, Buenos Aires, Centro de Estudios de Población.

\_\_\_\_\_ (1986) Educación empleo y trabajo en la industria de la construcción de Buenos Aires. Un estudio de la capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) UNESCO.



\_\_\_\_\_ (1987) Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados, Cuaderno del CENEP Nº 38-39, Buenos Aires, Centro de Estudios de Población.

\_\_\_\_\_ y JACINTO, C. (1997), “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”, en *Cuestiones actuales de la formación*, Montevideo: Cinterfor/OIT, 1997, pp. 84-85.

\_\_\_\_\_ ; MIRANDA OYARZÚNM, M.; PEIRANO, C. y SEVILLA, M. P. (2003), Tendencias de la educación técnica en América Latina Estudios de caso en Argentina y Chile, UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París. ISBN: 92-803-3247-3.

\_\_\_\_\_ (2006), La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar? Montevideo, OIT/Cinterfor. ISBN: 92-9088-212-3.

JACINTO, C. (Coord.), (2016), *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*, Libros del IDES, Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Disponible en: <http://ides.org.ar/publicaciones/libros-del-ides>

\_\_\_\_\_ (Comp.), (2010), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, editorial Teseo.

\_\_\_\_\_ y CHITARRONI, H. (2010), “Precariedades, rotación y movilidad en las trayectorias laborales juveniles”, en *Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, ASET, n.º 39/40, pp. 5-36.

LONGO, M. E. (2011), “Trayectorias Laborales de Jóvenes en Argentina. Un estudio longitudinal de las prácticas de trabajo, las disposiciones laborales y las temporalidades juveniles de jóvenes de la Zona Norte del Gran Buenos Aires, en un contexto histórico de diferenciación de las trayectorias”, Tesis de Doctorado en cotutela Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA) y Université de Provence (Aix-Marseille I) (UP).

MIRANDA, A. (2008), "La inserción de los jóvenes en la Argentina", en Bendit, R. Hahn, M. y Miranda, A., *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Prometeo, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ ; OTERO, A. y CORICA, A., La situación social de los jóvenes Postergación y autonomía en Agustín Salvia (2008). Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila.

\_\_\_\_\_ y OTERO, A. (2007), La condición joven, aproximaciones desde el tránsito entre la educación y el empleo en la Argentina contemporánea XXVI International Congress Latin American Studies Association (LASA), Montreal, Canadá.

MOLINA DERTEANO, P. (2013), "¿Yo quiero ser como mi papa?". Aproximaciones a un enfoque sobre juventudes en base a la estratificación social de los hogares. 11º Congreso de ASET. Buenos Aires, 7,8 y 9 de agosto de 2013.

MTEySS (2007), "La Informalidad Laboral en el Gran Buenos Aires. Una nueva mirada Resultados del Módulo de Informalidad de la EPH", Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

\_\_\_\_\_ (2013a), "Trabajo no registrado: Avances y Desafíos para una Argentina inclusivo", Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

OIT (2000), "Emplear a los jóvenes: promover un crecimiento intensivo en empleo", Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.

\_\_\_\_\_ (2005) "Trends in the employment intensity of economic growth. Key issues in the labor market". ILO Employment Trends.

\_\_\_\_\_ (2013) Trabajo Decente y Juventud en América Latina. Políticas para la acción. Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Disponible en (acceso 25/07/2016) : [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_235577.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_235577.pdf)

\_\_\_\_\_ (2015) Juventud e informalidad: formalizando la informalidad juvenil. Experiencias innovadoras en América Latina y el Caribe. Lima: OIT/ Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Disponible en (acceso 25/07/2016) : [http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS\\_362136/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_362136/lang--es/index.htm)

PÉREZ, P. (2008), *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003*, Editorial Miño y Dávila.

RAPOPORT, A. (2015), “La inserción educativa de los egresados de ETP que continúan estudiando”, en Álvarez, G. et al. (2015) Resultados Definitivos de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Inst. Nacional de Educación Tecnológica.

SALVIA, A. (2000), “Una generación perdida: los jóvenes excluidos en los noventa”, Revista de Estudios de Juventud, Dirección Nacional de Juventud.

\_\_\_\_\_ (2008). Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SENDÓN, M. A. (2013), “Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación”, en *Propuesta Educativa* Número 40, Año 22 - Nov. 2013 - Vol. 2 - Pp. 8 a 31.

SEOANE, V., LUCARINI, A; ÁLVAREZ, G. (2011), Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: metodología y resultados generales. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

SOSA, M. (2015), “¿Los jóvenes egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado laboral que el resto de los graduados de secundario en la Argentina actual?”, 12º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. 5 al 7 de agosto en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. ISBN: 978-987-98870-8-0. Disponible en (acceso 25/07/2016): [http://www.aset.org.ar/2015/ponencias/7\\_Sosa.pdf](http://www.aset.org.ar/2015/ponencias/7_Sosa.pdf)

## PERSPECTIVA CRÍTICA Y CONSTRUCTIVA SOBRE LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO ARGENTINA

Graciela Clotilde Riquelme<sup>45</sup>

141

Dictar conferencias constituye una exigencia de comunicación y exposición no siempre elegida en mi trayectoria académica, pues privilegio la escritura como alternativa de producción y difusión del conocimiento. El oficio de la investigación social, para algunas/os supone más que la exposición discursiva y la presentación pública, el trabajo consecuente y coherente a lo largo del tiempo, en torno a los problemas de una realidad social compleja, donde el recorte de objetos permita una mayor comprensión de las dimensiones intervinientes en la mira de facilitar intervenciones sociales y su transformación. Los investigadores sociales hacemos de la realidad un laboratorio de búsqueda, interpretación y por qué no contribución a la transformación social. De allí la tradición de asentar nuestras investigaciones desde la práctica –en los espacios técnicos y profesionales, en las instituciones educativas o en los ámbitos de gestión–, se ha revertido en parte, resultando el ámbito de los investigadores un estrato diferenciado con dificultades para

45. Graciela Clotilde Riquelme. Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal del CONICET. Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Ordinaria de Economía de la Educación y de Educación y Trabajo en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Investigadora visitante en la School of Education de Stanford University, en el Institute of Education de University of London, en el Centre of Higher Education and Work de Kassel University y en el Ontario Institute for Studies of Education de University of Toronto. Ha obtenido subsidios por concurso del CONICET, UBA, ANPCyT-FONCyT y de UNESCO/OREALC, CRESALC, OEA y OIT. Premio Konex Humanidades 2016, Diploma de Honor Educación.

realizar transferencias de sus trabajos, en gran parte por el aislamiento en la producción y los enfoques, y en la propia definición de los problemas, ámbitos de competencia por recursos de financiamiento o de fábricas de ponencias y papers para cumplir con el registro y control de publicaciones.

En los inicios de mi vida profesional, el trabajo en una escuela técnica y largos años de intervención en instituciones educativas secundarias y de formación de profesores, y la docencia universitaria constituyeron y aún son la base: la praxis, la práctica como terreno de observación, fuente empírica del conocimiento que promovió la comprensión temprana de las relaciones intergubernamentales, la articulación de los niveles meso y macro (sistema educativo, niveles de enseñanza, su administración, su planificación y el financiamiento), en su articulado regional-provincial hasta los niveles locales e institucionales.

En el año 1973 mi participación en Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, CICE dirigido por Gilda Romero Brest, en el Di Tella de aquellas épocas, me permitió comprender el sentido de la aplicación de modelos matemáticos a estrategias de desarrollo social de países del mundo, tal la investigación de Fundación Bariloche y su modelo alternativo de desarrollo del mundo al del MIT. Luego mi formación en Perú, en planificación y micro-planificación de la educación.

Desde 1985 en la universidad pública, en el marco de la recuperación democrática, logro delinear el espacio de Educación y Economía con largos años de dictado de materias en el campo de la Educación y Trabajo. Investigación y docencia posibilitan la conformación del Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, instituto de la UBA y de la Facultad de Filosofía y Letras.

Las experiencias recientes en los Coloquios “30 años de Investigación Educativa”, donde diera cuenta de la construcción del campo en Economía de la Educación, y encuentros recientes en el propio IICE con el Simposio Argentino de Economía de la Educación o en Universidad 17 de la UNL, han destacado la importancia de generar una historia oral sobre la producción del conocimiento, lo acontecido con los grupos de IyD –en este caso consolidado–, cuáles son las lógicas de

la producción de conocimiento, los orígenes o motivos sobre los que se asientan la selección de temas o problemas, la organización de sus grupos, las fuentes de financiamiento y la libertad o no para construir trayectorias en el contexto de las posibilidades brindadas por la política de Ciencia y Tecnología de las últimas décadas.

En esta conferencia presentaré la perspectiva crítica y constructiva sobre la relación educación y trabajo en Argentina, desarrollada como una de las líneas centrales de mi trayectoria como investigadora del sistema científico del CONICET y del PEET. Al inicio realizo un breve estado del arte sobre la investigación en el campo de la educación y el trabajo en el país, para luego reseñar los principales hallazgos de nuestras investigaciones y así en el cierre mostrar las preocupaciones actuales sobre la política y orientación de la educación secundaria y la ETP.

## 1. A LA MANERA DE UN BREVE ESTADO DEL ARTE SOBRE LA ORIENTACIÓN DE LOS TRABAJOS SOBRE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO.

Esta primera parte reseña los temas centrales de la educación y trabajo que en los últimos cincuenta años del siglo pasado, fueron foco de interés de investigadores y especialistas y sentaron las bases, hipótesis y dejaron interrogantes que aún nos acompañan, así como varias de las metodologías propuestas y aplicadas. A continuación, se presentan estos temas y cuestiones que organizan los interrogantes dominantes sobre educación y trabajo.

### ***Industrialización y educación técnica***

A partir de la década del cincuenta se inician en Argentina y América Latina en general, numerosas investigaciones sobre el perfil educativo de la mano de obra ocupada en el sector industrial. Estos trabajos están realizados casi exclusivamente bajo el enfoque de los *recursos humanos*, el cual centraba su atención en los déficits advertidos en algunas categorías de personal calificado y en los desajustes entre nivel educativo formal y categoría ocupacional alcanzada. Sin embargo, en

este período se señalan cambios en las estructuras económicas de los países que van a hacer necesarios cambios en los enfoques teóricos sobre la relación entre educación y mercado de trabajo:

“La educación se expandió en forma significativa, determinando un elevamiento de los perfiles educativos de la población joven claramente perceptible, mientras que algunos sectores de la industria renovaban sus equipos incorporando tecnología avanzada que, entre otros efectos, provocó un estancamiento relativo de su capacidad para absorber mano de obra” (Tedesco, 1977; pp.11).

De allí que se concluyera que, *“las propuestas del ajuste perfecto entre educación formal y ocupaciones no es una meta viable y, probablemente, ni siquiera deseable por lo menos en el marco de estructuras sociales y mercados de trabajo como los vigentes en América Latina”* (Tedesco, 1977; pp.11).

En relación con los desajustes que se presentaban el autor presenta dos explicaciones para este período:

- 1) que los individuos incorporados a la actividad industrial sin elevados niveles educativos, estaban utilizando otras instancias de formación y capacitación que les permitían suplir sus carencias en términos de calificaciones para el trabajo;
- 2) que además, se presenta la situación inversa, que implica la subutilización de capacidades en diversos sectores de la producción;

En cuanto a la discusión sobre las explicaciones monocausales a partir de una determinación tecnológica del incremento educativo, las evidencias que presenta Juan Carlos Tedesco (1977) para el período 50-70 estarían indicando la presencia de factores sociales como el origen social, los salarios, la acción sindical, etc. con importante incidencia explicativa en este fenómeno:

El análisis del caso argentino evidencia con relación a este problema, que el sector de empresas tecnológicamente avanzado estaría reclutando personal con elevado nivel educativo y con cierta independencia de los cargos o tareas para las cuales se efectúa el reclutamiento; al mismo tiempo, el personal de reducido nivel educativo –reducido en términos relativos– que

pertenece a estas empresas, está utilizando con llamativo éxito otras formas o vías de acceso a cargos importantes: educación no formal, acuerdos sindicales, aprendizaje en el trabajo, etc. (Tedesco, 1977; pp.70)

### ***Formación profesional***

145

En cuanto a la formación profesional estudios de esa misma época señalaban que *“En el caso de la de la formación profesional que, por su flexibilidad, puede suponerse que tendría mayores posibilidades de dimensionar su oferta razonablemente, se observan indicios de sentido contrario”* (Wiñar, 1981; pp. 53).

### ***Educación técnica***

De María Antonia Gallart se reseñan a continuación ideas de sus trabajos de investigación producidos hacia fines de los setenta y ochenta en torno a la organización y sentido de las escuelas técnicas:

- las características comunes entre las distintas especialidades son: la fractura entre los contenidos humanísticos y técnicos y una difícil articulación entre las materias básicas y técnicas (Gallart, 1984);
- las soluciones se buscan a través de la telescopización de los contenidos –selección de aquellos que son considerados básicos para el desempeño laboral y/o el estudio universitario– y del acomodamiento de los profesores al nivel de conocimiento de los alumnos. Influye también la experiencia previa del docente (Gallart, 1984);
- en relación a la formación técnica específica, esta es teórica más artesanal o universitaria. Se acumulan demasiados conocimientos y no se tiene tiempo de hacer la síntesis, podría considerárselo como un ‘enciclopedismo técnico’ por las dificultades para encontrar sentido al conjunto de lo estudiado. Surge entonces un dilema entre: si se es un operario “sobre-educado”; si es “pre-ingeniero” prendido con alfileres o técnico medio indefinido ocupacionalmente, lo que hace la situación más dramática. Esto no impide que el esfuerzo personal del estudiante le permita salvar esa brecha y proyectarse sea a la universidad, sea a la tarea profesional. (Gallart, 1984);



- las escuelas técnicas son más semejantes a otras escuelas secundarias que a organizaciones productivas. Son “una escuela más un taller” (Gallart, 1984);
- se puede distinguir entre una racionalidad productiva y una racionalidad escolar. La primera está basada en una división del trabajo orientada a la productividad, supone una relación entre asalariado y patrones y por lo tanto una división técnica y social del trabajo, con su manifestación en operarios superiores, staff técnico, gerentes y patrones (Gallart, 1984);
- hay conflicto entre la racionalidad productiva y la racionalidad educativa manifestada en estos tres temas: la diferencia entre los modelos tecnológicos de las especialidades haría necesario articulaciones teoría-práctica adecuadas a cada especialidad; y no es posible que una especialidad cuyos campos principales son la computación, los sistemas de control y las telecomunicaciones se plantee un taller artesanal (Gallart, 1984).

### ***Críticas a la noción de ajuste***

En los ochenta algunos objetábamos el reduccionismo con el que se sostenía que la educación debía formar estrictamente para atender las demandas del mercado de trabajo y los requerimientos de las empresas, y en su lugar esgrimíamos el sentido de la formación general y comprensiva crítica para el desarrollo de personas y así propiciar su desarrollo autónomo y creativo.

- El mercado laboral es segmentado, especialmente en cuanto a la demanda de calificaciones. Esto se expresa en una diversidad de niveles y puestos de trabajo, permanencia y remuneraciones, en gran medida diferenciados (Riquelme 1982). Se manifiesta una sobre-producción de técnicos en contraposición a una débil oferta de operarios y ciclos de formación profesional (Riquelme 1982).
- Se pretende sujetar la orientación de las acciones educativas a las demandas empresarias, de hecho en general se presenta una estructuración autónoma de la oferta basada en las demandas sociales de la población (Riquelme 1982).

### ***Sindicatos y convenios colectivos***

El papel de las organizaciones de trabajadores en la defensa de sus derechos a la formación y su traducción en estructura de ocupaciones y estándares consensuados de salarios por calificaciones, es parte del debate de la negociación colectiva y tema de reflexión y estudios.

“Pese a que, en los procesos de negociación colectiva, y en especial las condiciones de trabajo referidas a lo educativo, resultan poco frecuentes, se debía impulsar una más clara definición de las siguientes cuestiones que competen la educación, formación y readaptación profesional de los trabajadores, en el texto de las Convenciones Colectivas:

- la definición de las estructuras de calificaciones según rama, tecnología y tamaño empresario;
- la revisión de los requerimientos educativos formales según el tipo de ocupación y estrato productivo (perfiles de puestos de trabajo);
- la evaluación tentativa del valor educativo de la experiencia laboral para eventuales acreditaciones y progresos en la carrera laboral;
- la identificación del tipo de programas y cursos de formación y readaptación profesional –formales y no-formales– que garanticen a los trabajadores un tipo de formación tecnológica multimodal” (Riquelme, 1985; pp. 41-42).

Los propios actores sociales, es decir la población trabajadora, los sindicatos (incluso estos mismos deberían servir para captar a sus desocupados o absorbidos en tareas de menor productividad), las organizaciones juveniles y la comunidad deben impulsar a los niveles de decisión con sus demandas, y contribuir autogestionariamente a la definición de las orientaciones y contenidos de dichas acciones, garantizando las premisas de su acceso, permanencia y desarrollo laboral.

### ***Reestructuración productiva y educación y formación para el trabajo en países en desarrollo***

En el marco del agotamiento de los modelos fordistas, el uso de la informatización dio lugar a variadas formas de organización flexible en

las que las consecuencias para la formación de trabajadores han sido innegables, y han generado desafíos para las disciplinas de conocimiento en las estructuras educativas y para los estudios sobre demanda y formación de recursos humanos.

Desde este punto de vista, se podía plantear que frente a las nuevas tecnologías de la información era necesario que cada país de Latinoamérica, definiera una serie de políticas muy explícitas desde el Estado con respecto a qué se quiere generar en términos de capacidad nacional con las nuevas tecnologías. Podría constituirse en factor de adelanto, por lo que no puede dejarse al libre juego de fuerzas de mercado. El aprovechamiento de las nuevas tecnologías informatizadas (NTI), es decir, la microelectrónica, informática, robótica, sistemas asistidos de diseño, deberían hacerse, identificando en cada contexto nacional dimensiones por las cuales poder generar estrategias de desarrollo endógeno (Riquelme, 1991; pp. 14-15).

Dadas las circunstancias frente al proceso de modernización tecnológica transnacional y oligopólica podría repensarse un modelo alternativo de desarrollo, que no agudizara aún más la heterogeneidad económica-productiva y social existentes en las sociedades periféricas (Riquelme, 1991; pp. 14-15).

Una primera condición para tal modelo alternativo, podría ser la formulación de una decidida política nacional de desarrollo y modernización industrial a largo plazo, basada en objetivos de expansión del mercado interno, de producción de nuevos bienes y servicios para la mayoría de la población, de integración productiva y de desarrollo de la capacidad tecnológica tanto en la pequeña y mediana empresa como en la de gran tamaño. Los principales instrumentos de esta política consistirían en:

- la formulación de una política sistemática de adaptación y adecuación a las tecnologías avanzadas a las nuevas estrategias de desarrollo industrial. En el caso de la informática o de la biotecnología, por ejemplo, se trataría de crear la capacidad de diseño, de producción e innovación, ya sea de nuevos equipos o de aplicaciones adaptadas a las condiciones particulares del mercado distribución del ingreso, necesidades de solución de problemas sociales básicos, transporte, salud, educación, administración pública, etc.
- la formulación de política social para la articulación entre las potencialidades de la tecnología y su aplicación a la solución de necesidades básicas y mayoritarias.

- el establecimiento de relaciones de estrecha articulación e interdependencia entre la política económica, la tecnología y la educación” (Riquelme, 1991; pp. 14-15).

### ***La educación secundaria y técnica en el ojo de las críticas durante las reformas neoliberales***

En América Latina, las reformas neoliberales propiciaron cambios eficientistas y grandes críticas a la costosa educación técnica, que llevaron a cambios de estructura, ataques a la educación y formación profesional, con consecuencias nefastas sobre la fragmentación de los sistemas educativos, y la desarticulación de las ofertas entre provincias y departamentos de cada país.

En un estudio sobre la secundaria a partir de reflexiones de especialistas de la región, se planteaba la pobreza generalizada con la que se concibió y desarrolló la educación técnico-profesional. Las compiladoras de ese trabajo María Antonia Gallart y María de Ibarrola (1994) sostenían la necesidad de dar respuestas a los siguientes interrogantes:

- ¿debe la escuela capacitar para un empleo o impartir formación básica para el trabajo?
- ¿es posible formar para el autoempleo?
- ¿quién es responsable de la capacitación para el empleo?
- ¿cuáles son las posibilidades de la educación media para intervenir en la calificación de los recursos humanos?;
- ¿quién sería el responsable de formar o preparar para el trabajo a los que no llegan al nivel medio?

### ***Eliminación por ley de la educación técnica de la estructura de niveles y modalidades***

Los fundamentos para desarticular la educación técnica desarrollados por algunos autores aludían a que la formación para un puesto de trabajo ‘no sería la más adecuada para enfrentar los desafíos de la transformación productiva contemporánea, asociada a la introducción y desarrollo de nuevas tecnologías y a sus implicancias para la integración laboral y social’ y que ‘tampoco le serviría a los sectores populares vinculados a actividades rutinarias que exigen baja formación, el autoempleo y microemprendimientos

y, la formación profesionalizante exigiría un equipamiento de verdad que sería extremadamente difícil de garantizar en las instituciones del sistema de educación formal tal como lo señalaba Cecilia Braslavsky (Braslavsky, 1995 en Riquelme, 2004; p. 214).

Más aún, se argumentaba que 'la pretensión de ofrecer una educación profesionalizante en el nivel medio habría llevado a organizar una educación técnico profesional extremadamente costosa sin que fueran visibles los resultados de tal inversión' para concluir diciendo que 'a beneficio no identificable, alternativa descartable' (Braslavsky, citando a Muñoz, 1992) (Riquelme, 2004; p. 214).

Argentina, con los equipos técnicos del '90, fue una muy buena alumna al aceptar estas posiciones y hacer desaparecer en la Ley Federal Educativa el nivel medio técnico. Posturas alternativas, respetuosas de la tradición sobre la educación técnica destacan la posibilidad de desarrollar una educación de nivel medio 'con sentido e identidad propios: la formación integral expresada en la ciudadanía y la productividad (de Ibarrola y Gallart, 1994) (Riquelme, 2004; p. 215).

Los beneficios y méritos ignorados de la educación técnica fueron entre otros: su contribución a democratizar el acceso de distintos sectores de población al nivel medio, mediante una menor selectividad socioeconómica en el ingreso; la mayor preparación de los estudiantes en las áreas reiteradamente reputadas como necesarias para el desarrollo latinoamericano; la creación de una infraestructura académica y curricular y la formación de profesores orientados a los aspectos más importantes del desarrollo económico actual; la formación de valores positivos respecto al trabajo y de una ética que incluye desde la eficacia hasta la cooperación en el trabajo' (de Ibarrola y Gallart, 1994). (Riquelme, 2004; p. 215).

### ***Saberes, calificaciones y competencias: desarrollos en Argentina***

En Argentina existía una tradición acerca del tratamiento de las necesidades educativas de los trabajadores en términos de calificaciones ocupacionales y las exigencias demandas derivadas de las heterogéneas situaciones tecno-productivas. La preocupación central refería a los cambios en la estructura de calificaciones vinculadas a la introducción de nuevas tecnologías y sus implicancias para la educación y formación de los trabajadores.

Hacia los noventa, cuando todavía no se había instalado sólidamente el debate acerca de las calificaciones (como ya lo estaba en Europa, y particularmente en Francia), y junto a las reformas de la modernización neoliberal, se comenzó a hablar de competencias. Así se pasó de reconocer *“la descalificación de la mano de obra; el incremento de los requerimientos cualitativos, por mayor complejidad y responsabilidad; multifuncionalidad; fungibilidad de la mano de obra; polivalencia; disminución y desaparición de puestos de trabajo; polarización de calificaciones y una alta movilidad ocupacional”* (Riquelme, 1992) a la primacía de los temas de la flexibilidad, la búsqueda de la eficiencia y la competitividad, producto de los discursos de la integración de los países en los mercados competitivos internacionales, que planteaban la fragmentación de los procesos de trabajo en una nueva división internacional del trabajo, por sub-contratación de fases de la producción en diversas latitudes.

En los primeros años de la década del noventa, mientras los sociólogos del trabajo, de la educación y pedagogos aún discutían acerca del desarrollo de calificaciones para el mundo del trabajo, se introdujo la noción de competencia entendida como el conjunto integrado de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos que las personas ponen en juego para desempeñarse eficazmente en distintas organizaciones y contextos laborales.

Algunos desde el campo de la educación y formación para el trabajo, sosteníamos a la educación “como eje de la reivindicación de los trabajadores; y no sólo como formación ajustada o adaptada a los puestos de trabajo, o para perpetuar un vaciamiento de conocimientos relevantes para la comprensión del mundo laboral, de sus contradicciones y del devenir tecnológico” (Riquelme; 1991 y 1996).

A partir de las reformas neoliberales de los sistemas educativos, el desarrollo de competencias de diverso tipo se impuso como un objetivo que facilitara un supuesto rápido acceso al mercado de trabajo. La operacionalización de las actividades y contenidos curriculares debía apuntar a la formación de las “competencias”, definidas como capacidades complejas que se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a diversos ámbitos de la vida (Braslavsky;

1993; Gallart y Jacinto 1995). Las críticas a este concepto (Riquelme, 1996), señalaban que “resultan débiles o inexistentes las referencias a la heterogeneidad y diferenciación social y productiva, así como las referencias a la construcción crítica de las relaciones sociales” (Riquelme, 1996). En aquel ensayo señalaba que la definición de los planes de estudios por competencias parece dirigirse a la medición de resultados en los alumnos y en los egresados, de la misma manera que en el mercado de trabajo se orienta a facilitar los procesos de selección y control de los trabajadores.

Ligado al concepto de competencias surge el de empleabilidad. Se interpreta que los cambios que se están produciendo en la organización del trabajo así como las transformaciones en la estructura y volumen de la fuerza de trabajo, hacen que “los trabajadores que quieran y puedan desempeñarse en ocupaciones calificantes deban tener niveles aceptables de competencia laboral, a la vez que capacidad de aprendizaje y recalcificación a través de una formación permanente. Estas competencias de empleabilidad pueden resumirse en las habilidades básicas de expresión oral y escrita, matemática.

Desde una perspectiva crítica la noción de empleabilidad resulta “parcial si no se consideran las limitaciones estructurales del aparato productivo respecto a la generación de empleo” y se responsabiliza o culpabiliza a los ciudadanos por no encontrar un trabajo en razón de sus limitaciones educacionales (Riquelme; 2000). La elevación de los requerimientos educacionales para acceder al trabajo, es un tema polémico que remite tanto a los nuevos requerimientos de educación y calificación de los procesos productivos en reestructuración, como a un contexto de agotamiento de las oportunidades (demanda) de empleo con fuerte incremento de la oferta.

En los últimos años, desde distintas perspectivas y ámbitos, principalmente académicos pero también en las políticas educativas, reaparece el concepto de la tradición francesa de los saberes, aunque la formación de competencias resulta aún dominante en las políticas públicas de formación para el trabajo. Desde el campo de la historia de la educación, Puiggrós y otros (2004) han desarrollado el concepto de “saberes socialmente productivos” (SSP) definidos como aquellos que

“modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su ‘habitus’ y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad” (Puiggrós y otros, 2004). Estos desarrollos teóricos dan cuenta de distintos tratamientos de los saberes de jóvenes y adultos y de aquellos vinculados al trabajo y se han aplicado al análisis histórico y también a la prospectiva educativa. Cabe también señalar que fueron la base de la política educativa y de formación para el trabajo en la provincia de Buenos Aires en los años recientes.

Los estudios realizados en el Área Educación y Trabajo del Ceil-Piette de Conicet, especialmente por Martín Spinoso, abordan el tema de la articulación de saberes en los procesos de profesionalización, entendida como las formas de vinculación entre los saberes adquiridos a lo largo de la vida escolar y los saberes construidos y adquiridos a través de las trayectorias laborales de los sujetos. La hipótesis de partida es que el carácter de la actividad y de la organización, junto con las trayectorias educativas y laborales de las personas, condicionan la producción y circulación de conocimiento a nivel colectivo e individual (Spinoso, 2009). Estas investigaciones derivaron en la elaboración de una metodología de reconocimiento y validación de saberes construidos en el trabajo que fue puesta a prueba en la provincia de Buenos Aires.

En un estudio del Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET-IICE-FFyL-UBA CONICET) (Riquelme y Herger, 2007) se señalan los riesgos de poner el acento en los procesos de certificación de competencias en países, como la Argentina, con crisis de empleo y debilidad de sus procesos formativos. Se advierte que “el jaque a los saberes deviene de sostener a la “empleabilidad” como un problema adjudicado a los sujetos trabajadores, que se resolverá por la expansión de los sistemas de certificación y de competencias. Allí reside el error que debilita la única alternativa de formación de los trabajadores: un riguroso desarrollo de la educación y la formación profesional, que resguarde la mayor calidad y el acceso igualitario al conocimiento científico y tecnológico” (Riquelme y Herger, 2007). En “Argentina desarrollar el ámbito



de la evaluación y certificación de competencias significaría dejar de lado dimensiones claves como las referidas al sistema educativo, a los programas de formación para el trabajo que involucran una serie de problemas y necesidades (...) Si solo valoramos las puestas en acto y la demostración se beneficiará al sector empresario con una más adecuada selección de sujetos, pero en el mediano plazo el país no contará con un adecuado potencial de recursos humanos educados al nivel de los países centrales” (Riquelme y Herger; 2007; pp. 23). Se propone que el esfuerzo de Argentina debería ser la mejora del sistema educativo y una modernización y ampliación de programas de formación para el trabajo para la población joven y adulta.

## 2. TEMÁTICAS Y HALLAZGOS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE EDUCACIÓN, ECONOMÍA Y TRABAJO A LO LARGO DEL TIEMPO 1970-2017

Desde los inicios de mis trabajos profesionales y académicos entendí que debía plantear una noción revisada de la relación educación y trabajo, por reconocer su carácter relativo y conflictivo de acuerdo, con los actores involucrados, la potencialidad para el desarrollo de los sujetos en tanto ciudadanos, como productor y transformador de la realidad social y productiva, en pro de su desarrollo personal y una merecida calidad de vida. Todo esto desde una perspectiva crítica y constructiva en el contexto de la situación de Argentina.

La construcción del campo-objeto de mis investigaciones y de las del PEET tiene como paradigmas teóricos de interpretación: la economía política de la educación; la política educativa; la sociología del trabajo y la economía del trabajo. Este abordaje multidisciplinario del objeto educación-trabajo ha permitido a lo largo del tiempo profundizar ciertas perspectivas por sobre otras, contribuyendo a una mayor comprensión, interpretación y explicación de los problemas estudiados.

El planteo del/los problemas tiene una decidida perspectiva político-educativa comprometida con la identificación de temas cruciales que afectan al desarrollo de la educación secundaria y universitaria y el derecho al acceso de toda la población en atención de la deuda social

educativa, que garantice la ampliación a una mayor educación del más alto nivel de formación general científico-tecnológico.

Desde 1985 al integrar y coordinar mis actividades de investigación con el entonces Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent, asumí su política de investigación. La tarea se inició con la definición de los lineamientos generales y la política e investigación cuya orientación sostenía:

- lograr una producción de alto nivel científico y comprometida con la realidad social, política y económica del país. Ello implicaba: a) selección de prioridades de investigación en relación a los problemas fundamentales que se diagnostiquen en la realidad; y b) la elaboración de proyectos de investigación que aportaran conocimientos y sirvieran, a la vez, para la transformación de esa realidad;
- evitar superposiciones y dispersión de esfuerzos con los otros grupos e instituciones de investigación en el país;
- disminuir el hiato existente entre la teoría y la práctica educativa, lo que implica elaborar estrategias de aplicación de enfoques participativos;
- favorecer la elaboración e implementación de proyectos interdisciplinarios y en equipo.

Las funciones clave que asumimos eran: a) la formación de estudiantes y graduados en investigación educativa; b) la organización y apoyo de investigación que respondieran a demandas prioritarias de la realidad educativa; c) el actuar como ámbito de encuentro y articulación y d) el atender demandas de atención que surjan de la realidad social.

Las estrategias metodológicas acordes al recorte del objeto de los estudios e investigaciones sobre educación, economía y trabajo demandan triangulación de métodos. Esto supone el despliegue de:

- abordajes macro-estructurales a partir del uso de información secundaria junto a los registros de análisis del discurso de las políticas vigentes más entrevistas a informantes clave;

- abordajes provinciales y locales que incluyen las referencias macro-estructurales junto a “trabajo de campo” con recolección *in situ* de materiales de interpretación con recolección cuantitativa y recolección cualitativa.

La producción del conocimiento, en los cuarenta y siete años de trayectoria, ha permitido consolidar algunos aportes al desarrollo del campo de la educación, economía y trabajo a través de ciertos (i) conceptos propios o aplicados; (ii) algunas nociones originales o base de conceptos y (iii) el uso de encuadres conceptuales o esquemas interpretativos.

(i) Los *conceptos propios o aplicados* son aquellos en que se realiza una revisión de conceptos en uso, una re-conceptualización y la revisión crítica de los supuestos teóricos no explicitados. Cabe citar:

- Educación y formación para el trabajo
- Efectos distributivos perversos del gasto social educativo
- Implicancias educativas de las transformaciones productivas
- Deuda social educativa

(ii) Las *nociones originales o base de conceptos* que han sido construidas son:

- Comprensión del mundo del trabajo
- Múltiples demandas sociales y productivas a la educación y formación para el trabajo
- Demandas sociales educativas críticas
- Mercado de ilusiones de corto plazo en educación y formación para el trabajo
- Acceso y permanencia en el sistema educativo, barreras de acceso
- Sinergia pedagógica
- Redes de conocimiento o micro-redes en las universidades argentinas
- Capacidades de los grupos de investigación y docencia en las universidades y la producción de conocimiento frente a demandas sociales y productivas.

(iii) Los *encuadres conceptuales o esquemas interpretativos* representarían formas de análisis que permiten identificar las dimensiones y variables de los problemas para su evaluación cuantitativa o cualitativa:

- Modelos de deuda social educativa
- Matriz de análisis y seguimiento presupuestario de acuerdo a la atención de la deuda social educativa
- Diagrama de acceso y permanencia a los bienes y servicios sociales
- Tipología de provincias de acuerdo a situación socio-educativa
- Grupos en desventaja relativa

Como desarrollo sintético de los enfoques que orientaron y orientan nuestros trabajos presentaré a continuación dos planteos o ejes de abordaje permanentes de todos los trabajos, estudios e investigaciones que encaramos:

- (i) la interpretación histórica, económica y social de las políticas educativas y de los cambios en la estructura de niveles y modalidades del sistema educativo, que supone la revisión de los supuestos y enunciados sobre las relaciones educación, realidad social y productiva: entre la adecuación, ajuste y adaptación; la independencia; la función de reproducción y las perspectivas críticas, y el rol de las políticas públicas en cada período;
- (ii) la identificación de múltiples demandas a la educación en una sociedad entre la crisis y el crecimiento.

(i) El seguimiento de las orientaciones de las políticas educativas desde la conformación del sistema educativo hasta la interpretación actual de las premisas político-educativas de los grupos políticos y su traducción en términos de propuestas para los niveles y modalidades, conducción educativa y atención de grupos de población constituyen una actividad continua del PEET.

A la manera de referencia sobre este tipo de análisis bien vale revisar las publicaciones sobre la educación secundaria antes y después de la reforma de los 90 (Riquelme 2004, o en el reciente libro (Riquelme, G. C. 2015) donde compartimos un trabajo con Ariel Langer y otro con

Natalia Herger en parte, sobre estos temas, y que han dado lugar a una noción clave que reiteraremos y es la de transiciones críticas de la secundaria (Riquelme y Langer, 2015; Riquelme y Herger, 2015).

En trabajos escritos en los ochenta, hace ya más de treinta años se discutía las aseveraciones o afirmaciones que planteaban la “adecuación de la relación educación y trabajo”, desde la perspectiva de una pedagoga sostenía y aún sostengo que los objetivos de la educación no pueden reducirse a un ajuste adaptativo a requerimientos de la producción y el trabajo. Sin embargo, ello no quiere decir negar la existencia de vinculaciones entre ambos mundos como parte de la realidad social y responsable de la reproducción de la sociedad.

Así, debe reconocerse que la relación educación y trabajo es una articulación interactiva, compleja, multidimensional, radicada y determinada por un espacio y tiempo, es decir, histórica. Y por ello para interpretarla se hace necesario echar mano de enfoques desde la sociología del trabajo, la economía laboral, la economía industrial, las relaciones del trabajo, la sociología de la educación y la historia del trabajo.

La vinculación educación y trabajo es dinámica y adquiere rasgos de conflicto en tanto involucra diferentes actores, instituciones y subsistemas sociales. Es imposible que concuerden todos sus objetivos pues responden a esferas de la realidad diferentes y orientaciones políticas. De allí el conflicto y contradicciones inherentes a las diferencias entre capital y trabajo. Así en respuesta a políticas igualitarias, el sistema educativo puede buscar la distribución equitativa de oportunidades de formación, lo que se traduce en iguales posibilidades de acceso a una educación común y básica para todos, logrando que los contenidos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la estructura técnico-administrativa garanticen la misma calidad en la prestación de los servicios. En contraparte el aparato productivo busca elegir de la oferta de recursos humanos aquellos más adecuados a sus objetivos; es decir su comportamiento es selectivo en respuesta a perfiles diferenciados de una estructura ocupacional heterogénea y segmentada en sus criterios de acceso y permanencia. Las lógicas de ambos parecen contraponerse.

En el desarrollo de la educación y formación para el trabajo en los últimos treinta años es posible distinguir tres periodos de orientaciones

políticas diferentes que no siempre lograron concretar sus resultados: 1989-1998 impacto de la política neoliberal de modernización y mecanismos de privatización de la cosa pública; 1998-2001 reconocimiento de la exclusión y de la atención de jóvenes y adultos de baja educación; 2003-2015 expansión del derecho, obligatoriedad del secundario y políticas inclusivas y 2015 en adelante, se mantienen programas previos y hay un reconocimiento de la superposición de acciones.

(ii) A lo largo de las investigaciones de los últimos treinta años hemos desarrollado una propuesta analítica de interpretación de las múltiples demandas sociales y productivas a la educación y formación para el trabajo, tipificando situaciones que facilitan la identificación de puntos de partida de los sujetos e instituciones para la atención del derecho a la educación, y que sin duda aportan a la planificación y programación de la educación.

La idea es organizar las alternativas de educación y formación de acuerdo a (a) las demandas de grupos sociales, (b) las demandas derivadas de campos de conocimientos que permiten estructurar los contenidos significativos y aquellos derivados de la (c) demandas de la realidad social y productiva y (d) un eje que atraviesa sin duda las anteriores que corresponde al reconocimiento de demanda derivada de la utilidad y necesidad social / demandas sociales críticas.

(a) *Demandas de los sujetos o demanda social*. Ello supone considerar las diferentes trayectorias que suponen o demandan respuestas del sistema de educación:

- las trayectoria de vida (vinculadas a los sujetos o ciudadanos futuros productores o trabajadores) según se trate de población estudiantil (que asiste a la educación primaria, secundaria y superior); población fuera del sistema educativo (en riesgo educativo) y población joven y adulta que busca aumentar y/o mejorar sus niveles de educación
- las trayectoria laboral y profesional (vinculadas a los sujetos y su situación ocupacional) según condición y calidad de la ocupación

(ocupados, desocupados, sub-ocupados, desocupados crónicos, precarizados) y la posición en la estructura productiva (gran empresa, pyme, micro-empresarios, movimiento social).

(b) *Las propuestas formativas en función del campo de conocimientos o disciplinas y de la formación para el trabajo.* Atender a la lógica de los contenidos de la enseñanza permite adoptar decisiones centradas en cuestiones como:

- el campo del conocimiento y la graduación de los niveles de enseñanza según las orientaciones de la educación general y científica, la educación tecnológica y la formación especializada;
- la formación para el mundo del trabajo, que contemplaría la formación comprensiva para el trabajo, el entrenamiento, la reconversión y actualización y el perfeccionamiento o la capacitación.

(c) *Demandas de la realidad social y productiva.* Las demandas de la realidad social y productiva deberían operacionalizarse en función de la caracterización de las siguientes dimensiones:

- demandas efectivas derivadas de la heterogeneidad económico-productiva
- demanda ocupacional derivada de las transformaciones tecnológicas y en los procesos de trabajo expresados en perfiles socio-profesionales.

(d) *Demandas derivadas de la utilidad y necesidad social / demandas sociales críticas.* Si bien este tipo de demandas sociales y productivas no reveladas (o implícitas) resultan múltiples, fundamentalmente pueden resumirse en tres aspectos: la calidad de vida, la promoción de capacidades tecnológicas y productivas y la protección, conocimiento y uso de recursos naturales.

Las demandas que provienen de los distintos ámbitos de la sociedad tanto a fin de mejorar el nivel de vida de la población como para fomentar nuevos o mejores desarrollos productivos, no necesariamente tienen que suceder en forma explícita. Los hacedores/planificadores

de políticas educativas deben tomar en cuenta que muchas de las necesidades de formación de individuos pueden no ser reveladas a través de mecanismos habituales en nuestra sociedad (mercado de trabajo –en el caso de las necesidades de la producción de bienes y servicios– y/o en la arena política o institucional –en el caso de diversas necesidades sociales de la población).

Ante o integrado al concierto global para un crecimiento económico que contribuya a las mejores condiciones de vida de la población, debería defender la elevación de la educación de su población infantil, adolescente, joven y adulta. Ello supone decisiones racionales y concertadas de inversión en educación, que están muy lejos de poder concretarse y concertarse. Por ello sostener que existen necesidades educativas de trabajadores adultos de bajo nivel educativo no sólo tiene que ver con su “empleabilidad”, pues sin duda la existencia de puestos de trabajo no dependen de logros individuales de los trabajadores, pero si socialmente y políticamente estos beneficios son herramientas para su inserción e integración social.

### 3. LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO: CRONICIDAD, CONTINUIDAD Y NUEVOS DESAFÍOS

El apartado final de este ensayo de revisión de las nociones centrales sobre la orientación de mis investigaciones, y las del equipo que he conformado en estas casi cinco décadas, partió de una suerte de revisión de los temas y autores claves que contribuyeron en la Argentina a sentar bases para el análisis, diseño y propuestas sobre los niveles de enseñanza y las demandas de educación y formación para el trabajo, así como los debates vigentes y nociones contrapuestas que se suscitan en este campo de conocimiento. Al final de esta versión escrita de la conferencia realizada por invitación de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (UIECE) quisiera abrir el juego y dejar preguntas y temas que son motivo de debate y disputa actual de intereses sobre la educación y el mundo del trabajo.



## ***Vigencia de ideas dominantes y mitos sobre la educación y el trabajo***

162

Hacia fines de los 80, a partir de una asesoría a la entonces Dirección de Planeamiento del sector educación de la Ciudad de Buenos Aires (Municipalidad todavía) pude desarrollar una propuesta en torno a la comprensión del mundo del trabajo, pivote de las acciones de orientación o mediación educación secundaria y técnica hacia el mundo del trabajo. Ello se tradujo en un artículo, que sigue siendo base para discutir e introducir la lectura pedagógica de las implicancias de la relación educación y trabajo. Planteaba y es válido que aún existían mitos e ideas dominantes alrededor de la educación y el trabajo, parte de las cuales aparecieron en el desarrollo de esta conferencia.

Entre las ideas dominantes decía que “se pueden plantear una serie de problemas significativos para el nivel medio, que en muchos casos son también mitos o construcciones falsacionistas, y que dominan el discurso del sentido común y de muchos docentes y especialistas:

- la falsa idea de formación general o humanística, y por lo tanto su desvalorización;
- la apología de la práctica como estrategia de aprendizaje, por sobre una buena enseñanza teórica;
- la asignación de valor a las prácticas laborales o bien meros ejercicios de repetición o imitación de oficios, como propiciantes de una formación especializada;
- la suposición de que las dificultades para acceder a puestos de trabajo se pueden resolver con formaciones ajustadas, es decir ‘salidas laborales’, como garantía para la obtención de empleos, sin considerar que esta idea enmascara la propia dinámica del mercado laboral, en el que no funciona la ley de Say, es decir que la oferta crea su demanda, sino que el sector empresario requiere de acuerdo al número de puestos a cubrir independientemente de los trabajadores excedentes que se ofrezcan;
- el impulso y/o valorización de oficios cortoplacistas tanto en industria como en servicios, a los que se les asigna valor de salida laboral o de garantía de ocupaciones.” (Riquelme, 1993; pp. 9).

Son solo reflexiones de aquellos años, que permean mis perspectivas actuales y que sirven de alerta. Más aún, han sido motivo de la discusión y delimitación del objeto de la tesis doctoral de Jorgelina Sas-

sera, quien pudo avanzar y plantear una serie de límites para la noción de experiencia pedagógica. “Las experiencias pedagógicas pueden ser consideradas como una modalidad de práctica, en la que se pone el eje en el aprendizaje mediante la experiencia para la transmisión de contenidos curriculares, de valores, actitudes y reglas. El aprendizaje mediante la experiencia es fomentado desde el sector educativo, aunque también desde otros ámbitos, y es formulado como una crítica al aprendizaje teórico y a los dispositivos “tradicionales” tales como la lección magistral o la exposición del docente. Justamente, se fomenta la realización práctica y la generación de experiencias subjetivas que redundarían en mejores aprendizajes y en cambios subjetivos en los estudiantes; se trata de una formación que supera al “aprender haciendo” para acentuar el “aprender ser”. Un elemento central de las experiencias estudiadas, son los objetivos implícitos y explícitos que se proponen y que actúan como un horizonte de dirección de las actividades y prácticas desarrolladas. A partir de estos propósitos, ha sido posible reconstruir tres tipos de experiencias: experiencias pedagógicas orientadas al mundo del trabajo; experiencias pedagógicas de formación ciudadana y de integración social y juvenil y experiencias pedagógicas de fortalecimiento del aprendizaje (Sassera, 2014)

### ***Comprensión del Mundo del Trabajo***

Los aportes de la noción “Comprensión del Mundo del Trabajo” que pueden consultarse en el artículo agotado de la Rev. 2 del IICE de 1993. Los objetivos de Comprensión del Mundo del Trabajo serían los siguientes:

- introducir el análisis comprensivo del mundo del trabajo desde los primeros años del secundario;
- propiciar la identificación de las principales características y tendencias del aparato productivo y el mercado de trabajo, así como los circuitos y ciclos diferenciales de acceso al sistema educativo y a dicho mercado;
- potenciar la comprensión del mundo del trabajo de acuerdo con las orientaciones y realidades institucionales de los ciclos superiores de la enseñanza media;

- identificar situaciones tipo económico productivas y desarrollar propuestas de integración escuela-trabajo;
- analizar los sistemas de información necesarios para conocer el mundo del trabajo y el mundo de los saberes necesarios; introducir la idea de los sectores necesarios para un mundo laboral diverso y complejo.” (Riquelme, 1993; pp. 11).

### ***Transiciones críticas de la educación secundaria y técnica en las últimas décadas: la educación secundaria entre reformas***

Los cambios de estructura del sistema educativo de la reforma educativa y post-reforma fueron interpretados como el tránsito de entre la homogeneidad excluyente, el paraíso de la diversidad a los desafíos para superar la fragmentación. En las últimas décadas el sistema educativo de nuestro país ha sido objeto de diversas medidas de política que pueden interpretarse como transiciones críticas en tanto que supusieron y suponen cambios considerables que generaron graves consecuencias respecto de los problemas que se pretendían atender (Riquelme, 2004). Las transiciones por las que ha atravesado el sistema educativo desde mediados del siglo pasado incluyen:

- las sucesivas transferencias del gobierno de la educación desde la década del setenta hasta 1991 que culminó con el traspaso a las provincias de los niveles secundarios y superior no universitario;
- la LFE (1993) que modificó la estructura de niveles y modalidades;
- la reforma educativa desde 1993, que pretendiendo modernizar la dinámica escolar, se realizó sin evaluaciones previas o fortalecimiento de las jurisdicciones y afectó la mayoría de los aspectos del sistema educativo;
- las leyes y medidas implementadas desde 2005 como respuesta del gobierno nacional a las consecuencias de la transformación de la estructura, así como de la fragmentación y diversificación del sistema educativo.

En desarrollos previos hemos planteado que la reforma de los años noventa constituyó una transición crítica en tanto “cambio considerable, que ya sea para mejorarse, ya sea para agravarse, sobreviene en una enfermedad” o “un momento decisivo y de graves consecuencias en un negocio importante” o “un juicio que se hace de una cosa, después de haberlo sometido a un examen cuidadoso” (Riquelme, 2004; pp. 77). Ello, pues, implicó movilizar todas las instancias administrativas centrales, las jurisdicciones, los recursos humanos y el proceso pedagógico junto con cambios en la estructura y contenidos curriculares, con el riesgo de provocar un *crack*, que pareciera haber sido algo planificado (Riquelme, 2004).

Cabe destacar entre las principales líneas de política educativa establecidas por la LEN (2006) las siguientes:

- el regreso a la estructura de niveles previa a la Ley Federal de Educación;
- la obligatoriedad de nivel secundario;
- el reconocimiento de la educación técnico profesional (además de la ley específica de la modalidad);
- el repositionamiento de la educación permanente de jóvenes y adultos.

En este contexto, la educación parece transitar entre escenarios que muestran profundas fracturas, algunas continuidades y los esfuerzos por compatibilizar la profunda diferenciación entre las provincias, las localidades y las instituciones del país, la cual se expresa en las reuniones del Consejo Federal de Educación (Riquelme y Herger, 2009).

### ***Escenarios complejos de la educación y formación para el trabajo y pugna distributiva de recursos***

Las políticas de formación profesional comenzaron a yuxtaponerse con la estrategia de la política social y la formulación de los programas específicos de empleo. Ello dio lugar en Argentina y en otros países de América Latina a ciertas tendencias que caracterizaron este ámbito durante la década del noventa, aunque algunas se iniciaron en las décadas previas:

- la *expansión* de la educación y formación para el trabajo por la multiplicación de programas organizados y financiados por el Estado como por la explosión de instituciones y cursos ofrecidos por el sector privado y la sociedad civil;
- la *diversificación* de los tipos de instituciones y de los cursos por incorporación de nuevas especialidades o temáticas de formación; la *fragmentación institucional*, pues los distintos niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal) y diferentes ministerios (Educación, Trabajo, Desarrollo Social) encararon y gestionaron ofertas de formación focalizadas y desarticuladas entre sí;
- la *superposición*, que se expresa en que distintos programas se concentraron en los mismos beneficiarios, repitieron las mismas estrategias de atención y/o financiaron cursos de formación en las mismas especialidades, ramas de actividad y/o niveles de calificación, mientras otras poblaciones no fueron atendidas y otras especialidades resultaron vacantes;
- la *dispersión*, entendida como la aplicación desordenada de recursos y acciones constituyó el correlato de la fragmentación y la superposición en tanto no se coordinaron ni planificaron las intervenciones de los diferentes sectores del gobierno y menos aún las encaradas por el sector privado o la sociedad civil.

Si bien en los años recientes pueden reconocerse algunos cambios en la orientación de las políticas de educación y formación para el trabajo, siguen primando la fragmentación de los agentes de la educación y formación para el trabajo, la falta de planificación de las acciones y/o de los contenidos de la formación y una baja cobertura frente a las necesidades educativas de la población trabajadora.

El acceso de la población al mercado de trabajo y a las alternativas de educación y formación adquiere dimensiones particulares en ámbitos espaciales concretos. Así, la dinámica del mercado de trabajo en ámbitos locales y/o provinciales expresa el inter-juego de la relación cuanti-cualitativa entre oferta y demanda de mano de obra, que se concreta en esos espacios locales.

A diferencia de lo que ocurría en los noventa, actualmente existe una cierta reivindicación de las instituciones de formación profesio-

nal con más trayectoria (centros de formación profesional, escuelas técnicas y sindicatos), aunque ello no ha ido aún de la mano de un proceso de fortalecimiento y actualización de sus funciones. Se sigue comprobando que coexisten una diversidad de actores y espacios que responden a lógicas también diversas. La realidad es que la educación y formación para el trabajo incorpora numerosos y contrapuestos intereses que determinan opciones de formación no muy claras y contradictorias.

Así estos renovados y otros tradicionales escenarios de educación y formación comprometen a diversos agentes oferentes: sectores del gobierno nacional y provincial, diversas ong's y el sector privado fuertemente estimulados por la orientación subsidiaria del Estado y nuevos actores sociales como los llamados movimientos sociales emergentes.

Este panorama requiere de un Estado regulador de la política de educación y formación profesional que impulse la integración de los diferentes actores en pugna en este espacio de construcción social y allí reside la gran dificultad. Intereses, recursos, orientaciones laborales, productivas y/o pedagógicas se ponen juego y hacen necesaria una concertación de responsabilidades colectivas de muy diversa índole donde la capacidad convocante de los grupos estatales de regulación resulta clave.

En la actualidad los actores principales en la concertación son los sectores del gobierno, Trabajo, Educación, Desarrollo Social; el sector productivo, representado por organizaciones de empresarios, cámaras y otras agrupaciones empresarias; los trabajadores, representados por sus sindicatos y organizaciones gremiales de diverso tipo; los movimientos sociales y las organizaciones intermediadoras de las demandas y la ejecución de programas y acciones.

La existencia de un mercado de formación disperso y fragmentado no está a favor de los requerimientos del sector productivo ni favorece el desarrollo laboral de trabajadores en la perspectiva del largo plazo, de ahí la urgencia de superar la existencia del mercado de ilusiones de corto plazo, a través de una intervención concertada por el estado y los actores de la sociedad civil y productiva.

***Segmentación socio-educativa y diferenciación institucional de la educación secundaria, técnica y de la formación para el trabajo***

En el marco de una línea actual del PEET<sup>46</sup> se aborda el estudio de la segmentación socio-educativa mediante la construcción de tipologías de circuitos educativos. Uno de los problemas de investigación es el desigual acceso a la educación por parte de la población debido al quiebre del sistema que profundizó la atención diferencial de los adolescentes, jóvenes y adultos. En este marco, la noción de segmentación socio-educativa de la educación secundaria sigue manteniendo su vigencia para dar cuenta de la conformación de grupos de escuelas con características similares que se diferencian de otros grupos de instituciones según la población que atienden. La noción de segmentación socio-educativa es interpretada por la investigación como la existencia de circuitos, caminos o trayectos al interior del nivel que promueven trayectorias educativas desiguales al segregar a los grupos de poblaciones que tienden a homogeneizarse al interior de cada uno en términos de las características de la oferta, las divisiones entre lo público y lo privado, la dotación diferencial de recursos, las características y perfiles institucionales y la estructura social (Riquelme, 1989, Riquelme, 2004, Herger y Sasserá, 2016).

El estudio de la segmentación socio-educativa implica tener en cuenta qué sectores sociales circulan por cada circuito de educación y formación para el trabajo, a qué saberes y conocimientos acceden y se apropian, y cómo se diferencian los títulos y certificados de las ofertas educativas. A partir del estudio de estas dimensiones, la investigación pudo reconstruir tipologías de circuitos educativos. En cada localidad se construyeron tres tipos de circuitos o grupos de escuelas,

46. Proyecto "Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo" (UBACyT 2011-2014 y PIP CONICET) y Proyecto "Los escenarios complejos de la educación y formación para el trabajo: vigencia, nuevos sentidos y el papel de los actores sociales. (UBACyT Programación Científica 2014-2017 GC), ambos dirigidos por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el CONICET-PEET-IICE-FFyL/UBA.

que a pesar de algunas diferencias particulares mantienen similitudes (Riquelme, Herger y Sasserá, 2018).

La segmentación de los sistemas educativos constituye un desafío para el cumplimiento del derecho a la educación de la población, al orientar a los distintos grupos sociales hacia distintos circuitos o grupos de instituciones educativas con características distintas (edilicias, de recursos materiales y humanos, localización, etc.). Asimismo, en el marco del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria y el impulso a la terminalidad educativa, se han configurado ofertas educativas con características institucionales específicas (por ejemplo mayor flexibilidad del formato escolar). A la par se desarrollaron políticas de inclusión educativa que proponen cursadas por materias o en algunos casos modulares, con trayectorias más personalizadas o individualizadas. El estudio de la segmentación socio-educativa implica tener en cuenta qué sectores sociales circulan por cada circuito de educación y formación para el trabajo, a qué saberes y conocimientos acceden y se apropián, y cómo se diferencian los títulos y certificados de las ofertas educativas.

## DESAFÍOS Y REFLEXIONES, A MODO DE CIERRE

El cierre de esta presentación coloca una serie de desafíos pendientes y reflexiones que son y seguirán siendo temas de debate y conflicto, sobre los cuales alcanzar acuerdos guarda dificultad. Los desafíos para la educación que planteo como claves en un proceso de recuperación de la estructura del sistema educativo argentino debería situarse alrededor de: (i) la orientación de la educación técnica y la formación para el trabajo; (ii) la formación de los docentes; (iii) la articulación con los ámbitos de la ciencia y tecnología; (iv) la racionalidad del gasto social en la política educativa, social y para el trabajo

(i) *La orientación de la educación y formación para el trabajo* debe revisarse para concretar las urgentes exigencias de una mayor calidad en la apropiación de saberes socialmente necesarios. Ello implica diseñar y establecer actividades que garanticen espacios de aprendizaje



con más horas de clase, horas de recuperación, espacios compensatorios y complementarios, departamentos de asignaturas o talleres de trabajo intensivo de aprendizajes. Sólo garantizando la ampliación cuanti-cualitativa del modelo escolar se logrará una mejora sustantiva de la formación general y científico-tecnológica, como garantía de la apropiación de saberes para los niños, adolescentes y jóvenes.

La educación técnica requiere una redefinición del diseño de la escuela, que articule la formación general con la científica, a través de ciclos de formación básica, ciclos de práctica tecnológica y ciclos de diseño de proyectos articulados con ámbitos de innovación. Resulta clave que se identifiquen requerimientos por procesos tecnológicos transversales, para pequeñas empresas, procesos o técnicas comunes y sectores dinámicos de producción para las pequeñas y medianas empresas.

En el campo de la educación técnica, es clave racionalizar los esfuerzos de modernización, creando “escuelas modelo”, “centros tecnológicos” vinculados a grupos de ramas integradas por necesidades comunes y también “centros tecnológicos de innovación”, entre muchas ideas y propuestas que en otros países ya han sido desarrolladas.

(ii) *La formación de profesores de la educación técnica y secundaria* es la base o fundamento de cualquier transformación. En tal sentido debería encararse programas de actualización formativa renovados, que superan las actividades de capacitación docentes de la década del noventa. Deben ser “programas a medida” que impliquen compromisos de logro o resultados por cada docente. Entre algunas de estas actividades podrían mencionarse pasantías rotativas.

(iii) *El campo de la ciencia y tecnología* está recibiendo un gran impulso a través de mayor financiamiento y promoción de la investigación y actividades de promoción de innovación tecnológica. Así, resulta clave que estas iniciativas se articulen o permitan incorporar a grupos de docentes y alumnos de escuelas secundarias y técnicas, para garantizar una mayor comprensión de las transformaciones tecno-productivas y de los avances científicos. Esto se podría lograr a través

de la difusión de los proyectos, la generación de talleres de ciencia y tecnología, el diseño de programas de visitas, alternancia y hasta becas para integrar equipos, así como la posibilidad de contar con asesores tecnológicos y científicos en las escuelas.

171

(iv) *Los programas de educación y formación para el trabajo* deben también priorizar la calidad de los saberes, evitando impulsar actividades y cursos específicos focales que no tengan un sólido fundamento de conocimientos. Un tema clave es la racionalización de los recursos disponibles en programas que se superponen desde ámbitos del sector público educativo, laboral y de desarrollo social. Este tipo de actividad debería concretarse en el diseño de programas de: formación en oficios transversales que incluyan ciclo de enseñanza media; orientación para micro-emprendedores productivos; actualización tecnológica en oficios; disponibilidad de asesorías tecnológicas para micro empresas

Es por ello que, sin constituir este un trabajo en torno a la producción de políticas, como conclusión integradora se esbozan líneas de intervención y gestión de los saberes de los trabajadores, pues la relación educación y mercado de trabajo compromete a la población, sujeto activo o pasivo de demandas de educación y formación, el estado y las políticas sociales, educativas, laborales, el sector privado oferente de educación y formación, el sector empresario, empleados de recursos humanos, los sindicatos organizados representativos de ciertos grupos de trabajadores, los movimientos sociales emergentes derivados de la crítica situación social y la sociedad civil.

*La escuela y el conocimiento poderoso:* como cierre acerca a un teórico de la sociología del conocimiento inglesa, con quien compartimos desde 2009 productivos intercambios y ha sido un sólido y desafiante aporte en torno a los riesgos de los cambios disciplinares y el vaciamiento de contenidos, y las limitaciones de los sistemas de acreditación y competencias.

Para Young decir que el conocimiento “es tanto un asunto epistemológico que define el derecho de los estudiantes al acceso al sistema educativo y a los campos de especialización, como una cuestión de

justicia social sobre el derecho del conocimiento de todos los estudiantes” Esta preocupación es el *corazón* de las ideas de Young pues denuncia las restricciones para el acceso al conocimiento para algunos grupos sociales derivado de las decisiones políticas de eliminación de disciplinas y contenidos, que afecta no solo a los países centrales sino que tiene y ha tenido un fuerte impacto en nuestros países en desarrollo, con problemas progresivos de vaciamiento de contenidos curriculares desde la década de los setenta.

Los debates del libro de Michael Young (Young y Muller, 2016) llaman la atención sobre las tendencias producto de las corrientes del mercado, que al exigir solo planes de estudios con regiones tempranas y el crecimiento de las profesiones asociadas con la mera atención de demandas cortoplacistas en el campo de las ciencias sociales y ponerlas al servicio de los mundos del comercio y del gobierno, restringen el acceso al conocimiento y el desarrollo de las disciplinas y de un adecuado tratamiento de las regiones y aún de los singulares.

A modo de cierre cabe decir que estamos en 2017 con mirada azorada sobre lo que vendrá como construcción de lo posible, donde los escenarios son de gran disputa y resistencia de los actores sociales de la educación, donde en la defensa de los espacios logrados a nivel de las leyes dictadas se pone en juego la racionalidad y las capacidades de las organizaciones sociales sindicales docentes y de base local.

#### El desafío es poder

- con los mismos argumentos neoliberales de la rendición de cuentas, lograr poder estimar recursos necesarios para atender el cumplimiento de la obligatoriedad y gratuidad fijadas por la LEN (una tradición del país notoria en la región latinoamericana),
- a través de escenarios de planificación de la aplicación de los recursos del sistema educativo desde el gobierno nacional, los gobiernos provinciales y la programación concertada de cada uno de los niveles educativos en las provincias, departamentos o regiones y localidades,
- reconocer la existencia de circuitos diferenciales en la Ciudad Autónoma Buenos Aires, heterogeneidad en la oferta de escuelas

de ETP y circuitos diferenciales en los distritos de la ciudad o áreas de gestión y participación.

El desafío es poder intervenir en el Estado para lograr algún cambio en su responsabilidad de reproductor de las desigualdades sociales. Y potenciar las capacidades de demanda de las sociedades locales, como ámbitos de construcción de nuevas urdimbres de sentido para la atención de los conflictos y el logro de lo posible.

Pasan las reformas y sucesivas transiciones críticas, pasan los estudios, pasan los años, quedan y están siempre los artistas de la producción escolar que son: las instituciones con sus diferentes márgenes de cambio, los trabajadores intelectuales docentes y los alumnos adolescentes, jóvenes y adultos.

Y puedo volver a repetir que restan las esperanzas de la utopía de una sociedad justa y solidaria, en Argentina en la defensa de logros en los diseños previos de políticas y acciones locales, resguardando a la educación pública.

## BIBLIOGRAFÍA

174

BRASLAVSKY, C., (1993), *Autonomía y anomia en la educación pública argentina*, Buenos Aires, FLACSO.

DE IBARROLLA, M. y GALLART, M. A. (1994), *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Lecturas de Educación y Trabajo, Santiago, Buenos Aires, México, UNESCO, CIID-CENEP.

GALLART, M. A. (1984), *Educación técnica y trabajo técnico en Argentina*, Buenos Aires, Centros de Investigaciones Educativas.

\_\_\_\_\_ y JACINTO, C. (1995), “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”, en *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, Buenos Aires, CIID-CENEP, Año 6 N°.

HERGER, N. y SASSERA, J. (2016), “Diferenciación institucional en la educación y formación para el trabajo en espacios locales: políticas, instituciones y actores y en cuatro ciudades la Región en Metropolitana de Buenos Aires”, en VIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo-ALAST, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 3,4 y 5 de agosto de 2016.

PUIGGRÓS, A. y GAGLIANO R. (dir.) (2004), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Rosario, APPEAL-Homo Sapiens.

RIQUELME, G. C. (en prensa), Review of “Young, Miachel and Johan Muller, *Curriculum and the specialization of knowledge. Studies in sociology of education*”, Journal of Education and Work, London, Routledge.

\_\_\_\_\_ (Directora y Editora) (2015), *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*, Buenos Aires, La Bicicleta Ediciones.

\_\_\_\_\_ (2005), *La deuda social educativa en Argentina: práctica y cumplimiento del derecho a la educación*, serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n.º 16. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2004), *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Colección Ideas en Debate, Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2000), *La educación formal y no formal, la ocupación y los ingresos de los trabajadores urbanos*, ponencia presentada en III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, ALAST, Buenos Aires, mayo, Publicada en CD-Rom del congreso.

\_\_\_\_\_ (1996), “La educación para el mundo del trabajo. El mandato de las competencias o la construcción conflictiva de las calificaciones”, en Camilloni, A. Riquelme, G. C. y Barco de Surghi, S. *Debates pendientes por la Ley Federal de Educación*. Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1993), “La Comprensión del Mundo del Trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media”, en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año II, N.º 2, junio 1993, pp. 2-12. Facultad de Filosofía y Letras, Miño y Dávila editores.

\_\_\_\_\_ (1992), “Cambio tecnológico y contenido de las calificaciones ocupacionales”, en M. A. Gallart (Comp.) *Educación y trabajo, desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*, Montevideo, CIID-CENEP-CINTERFOR.

\_\_\_\_\_ (1991), “Implicancias educativas de la transformación de las calificaciones ocupacionales: abordaje teórico conceptual”, *Cuadernos de Trabajo* n.º 8, Buenos Aires, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

\_\_\_\_\_ (1989), Educación y trabajo en zonas desfavorables: re-conceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales, Ministerio de Educación y Justicia, OEA. *PEM. Dirección General de Planificación Educativa*.

\_\_\_\_\_ (1985), “Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis”, en *Revista Argentina de Educación*, Año IV, º 6, pp. 17-46. octubre 1985, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1982), *I Jornadas sobre Educación y Trabajo*, auspiciadas por IDRC/FLACSO/CEDES/CIE, Canadá, 4 y 5 de octubre de 1982.

\_\_\_\_\_, HERGER, N. y SASSERA, J. (2018) “La atención educativa de la población en Argentina en las últimas décadas: entre la distribución ilusoria, la modernización eficientista y los discursos del derecho y la inclusión”, en *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 26 N° 158, Diciembre, Arizona State University. ISSN 1068-2341.

\_\_\_\_\_ (Directora), HERGER, N y SASSERA, J. (2018) *Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*, Colección Saberes, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. ISBN 978-987-4923-16-5

\_\_\_\_\_ y LANGER, A. (2015), “Heterogeneidad económico-productiva y segmentación del mercado de trabajo post 2001: las demandas y orientación de la educación y formación para el trabajo”, en Riquelme, G. C. (directora y editora) (2014) *Las demandas de educación y la formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*, Buenos Aires, La Bicicleta Ediciones. pp. 53-86.

\_\_\_\_\_ y HERGER N. H. (2015), “Las transiciones críticas de la educación y la formación para el trabajo: los cambios de estructura, la fragmentación y la búsqueda de homogeneidad en las últimas décadas”, en Riquelme, G. C. (Directora y Editora) (2014) *Las demandas de educación*

y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis, Buenos Aires, La Bicicleta Ediciones. pp. 133-167.

\_\_\_\_\_ y HERGER, N. (en colaboración con Alexander Kodric) (2009), *Continuidades y rupturas en las políticas de educación y formación para el trabajo en las últimas dos décadas*. Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n.º 23. CONICET. Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA, Buenos Aires.

177

\_\_\_\_\_ y HERGER, N. (2007), *Saberes en jaque: de la negociación de las calificaciones a la certificación de las competencias*. V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, ALAST, Montevideo, 18 al 20 de abril de 2007.

SASSERA, J. (2014), *Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales: el sentido de las experiencias pedagógicas de adolescentes y jóvenes*, (Tesis de doctorado dirigida por la Dra. Graciela C. Riquelme), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, Mimeo.

SPINOSA, M. (2009), "Experiencia y formación. La articulación de saberes en los procesos de profesionalización", en *Reunión Científica "Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post crisis: interfaces entre los saberes enseñados, los saberes requeridos y los saberes de los trabajadores"* (RC CONICET -PEET/IICE/UBA), 15 y 16 de octubre de 2009, Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

TEDESCO, J. C. (1977), *Educación e industrialización en Argentina*, UNESCO, CEPAL, PNUD.

WIÑAR, D. (1981), *Educación técnica y estructura social en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, CEPA, PNUD.



YOUNG, M. y MULLER, J. (2016), *Curriculum and the specialization of knowledge. Studies in sociology of education*, London, Routledge.

178

Se recomienda la consulta de la página web el PEET <https://educacion-economia-trabajo-peet.org/>

ISBN 978-987-549-817-4



9 789875 498174

