



FONIETP

LA ETP INVESTIGA

RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES INET 2017

inet

Instituto Nacional de
Educación Tecnológica



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación



LA ETP INVESTIGA

RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES
INET 2017



Presidente de la Nación

Mauricio Macri

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Alejandro Finocchiaro

Director Ejecutivo INET

Leandro Goroyesky

Unidad de Gestión de la información-INET

Gabriel Muntaabski

PRÓLOGO

FoNIETP promueve, financia, acompaña, evalúa y difunde los Proyectos de Investigación de la ETP nacional

La misión fundadora del INET es vincular de manera congruente la Educación Técnica nacional con la productividad y el mundo real del trabajo. Es por ello que todas las líneas de acción del INET se ejecutan y financian de acuerdo a políticas públicas con un criterio netamente federal y se organizan de manera integrada y estratégica ya que siempre se trabaja en función de objetivos formativos consensuados con los Ministerios de Educación de la Nación y de cada provincia.

El INET, brinda desde la Educación Técnica las herramientas que posibilitan satisfacer las necesidades formativas específicas de los distintos sectores productivos de cada provincia, de las economías regionales y de las áreas de vacancia curriculares, diseñando para ello, los Marcos de Referencia que posibiliten desarrollar prospectivamente carreras técnicas que, por un lado, ofrezcan soluciones formativas en sintonía con la realidad de cada región y provincia pero, por otro lado, alineadas con la Sociedad del Conocimiento y las Nuevas Tecnologías a los fines de que esas carreras sostengan en el tiempo su enfoque y su propuesta educativa.

Una de las herramientas fundamentales para cumplir con los objetivos estratégicos del INET es la Investigación aplicada a la ETP.

INET/FoNIETP: Importancia de la Investigación

En el marco de trabajo orgánico del INET, la Investigación en la ETP, es prioritaria, en primera instancia, como iniciadora, garante y validadora de la calidad del Conocimiento Técnico-Profesional genuino, porque permite establecer, dentro de un modelo científico, la pertinencia y la adecuación de los potenciales conocimientos con el mundo del trabajo y con las necesidades productivas reales de cada una de las regiones del país. Asimismo, la Investigación es innovación porque es creadora de conocimiento, detectando, encausando y orientando proyectos investigativos hacia temas nodales de la ETP que requieren profundización y recortes específicos, dándole a la vez, sustento científico a los nuevos saberes técnicos y tecnológicos obtenidos.

La Investigación en ETP siempre es “Investigación y Desarrollo”, por la especificidad fáctica de sus ámbitos de aplicación, porque la gestión de sus proyectos supone un posterior desarrollo de lo investigado y, además, porque la Investigación siempre es condición de posibilidad del Desarrollo tecnológico-productivo.

La Investigación aplicada a la ETP y establecida como gestión de proyectos de Investigación de ETP, se transforma en la base para determinar y delimitar con precisión las áreas de vacancia y para poder desarrollar posteriormente los marcos de referencia curriculares.

FoNIETP: Misión y Objetivos

Dada la relevancia de la Investigación aplicada a la ETP y dada la necesidad de que los proyectos de Investigación sean tanto de alcance federal como sostenibles en el tiempo, el INET cuenta con el Fondo Nacional de Investigación de la Educación Técnico-Profesional (FoNIETP).

El FoNIETP fue creado por Resolución 283/16 del Consejo Federal de Educación con el con el propósito de promover la generación de los conocimientos necesarios para la toma de decisiones en el mejoramiento de la graduación y la calidad de la Educación Técnico-Profesional de la Argentina. Asimismo, desarrolla investigaciones a fin de proporcionar evidencia para la mejora de la calidad de las políticas públicas de la ETP y sus prácticas institucionales, entendiendo por investigación a la producción de conocimiento sobre un problema a partir de la elaboración y análisis de evidencia empírica utilizando métodos cuantitativos y/o cualitativos.

El FoNIETP apoya el desarrollo de investigaciones sobre Educación Técnico-Profesional (ETP) en dos componentes: Investigaciones INET y Aportes Económicos para la Investigación (AEI). También, posee un Registro de Evaluadores Externos que garantizan la calidad, la transparencia y la viabilidad de los proyectos adjudicados.

Por otra parte, acompaña metodológicamente el riguroso proceso de la labor investigativa, evalúa la calidad del trabajo realizado y verifica el cumplimiento de las intenciones, las medidas y los plazos de los objetivos establecidos.

Leandro Goroyesky
Director Ejecutivo INET

INTRODUCCIÓN

El compromiso y la preocupación por avanzar en la construcción de un conocimiento que permita la precisión en la toma de decisiones en el ámbito de las políticas públicas y el logro de una mayor calidad en la educación técnico profesional, nos lleva a fortalecer y a planificar mejores espacios de investigación y divulgación de sus resultados.

El FoNIETP desarrolla una estrategia de gestión del conocimiento a fin de promocionar y difundir las investigaciones.

En la convocatoria 2017 se financiaron 107 proyectos, en tres categorías: Proyectos INET, Institucionales e individuales. Para dejar registro de esas actividades y líneas de acción implementadas, se realiza esta publicación en la cual se presentan los resultados de las investigaciones INET 2017.

Entre las temáticas abordadas se destacan: relevamientos nacionales relativos a egresados y trayectorias de escuela secundaria técnica, prácticas profesionalizantes, procesos socio-técnicos en la formación profesional y en la educación superior, investigaciones de género, sobre políticas públicas, sobre la vinculación con el mundo productivo y científico-tecnológico, e investigaciones que tienen como objeto los procesos pedagógicos.

El objetivo de esta publicación es la difusión del conocimiento producido a toda la comunidad educativa del país y cada capítulo sintetiza el importante trabajo realizado por los equipos de investigación que desarrollaron los proyectos en sus diferentes líneas, más el aporte de los equipos técnicos del INET-FoNIETP que supervisaron este proceso.

Esperamos que este aporte se constituya en una herramienta valiosa para la comprensión y la transformación de la realidad educativa.

Marina Aller
Coordinadora FoNIETP
Año 2019

ÍNDICE

PRÓLOGO	3
INTRODUCCIÓN	5
Capítulo 1: Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas.	9
Capítulo 2: Los alumnos de Formación Profesional. <i>Perfiles, hallazgos, y recomendaciones de políticas públicas.</i>	47
Capítulo 3: Los alumnos de los Institutos de Educación Técnica Superior. <i>Perfiles sociodemográficos, trayectorias educativas y expectativas futuras.</i>	73
Capítulo 4: Estudio de procesos socio-técnicos en los sectores construcción y electromecánica. <i>Saberes, perfiles profesionales y demandas a la escuela para técnicos, idóneos y mandos medios.</i>	101
Capítulo 5: Encuesta Nacional de Trayectoria Educativa (ENTrE 2016 – 2017). <i>Primeros resultados y notas metodológicas.</i>	125
Capítulo 6: Estudio de seguimiento de egresados de ETP de nivel secundario. <i>Investigación de egresados en Argentina 2009-2017.</i>	147
Capítulo 7: Estudio de Elección de Secundaria Técnica. <i>Quien elige, quien decide: imposición, consenso o vocación.</i>	171
Capítulo 8: Propuesta de Sistema Integral de Indicadores de Educación Técnica Profesional en Argentina (SIETP).	197

CAPÍTULO 1:

RELEVAMIENTO DE PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES EN ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS

Equipo coordinador:

Dirección: Graciela Clotilde Riquelme (Investigadora Principal CONICET,
Directora del PEET-IICE/UBA-FFyL).

Co-dirección: Natalia Herger (Investigadora PEET-IICE/UBA-FFyL).

Investigadora asistente del equipo: Jorgelina S. Sassera (Investigadora PEET-IICE/UBA-FFyL).¹

Institución: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

¹:Equipo de Trabajo: *Ver al final del capítulo.*

1. INTRODUCCIÓN

El estudio *“Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas”* se realizó en el marco de la Convocatoria del FONIETP línea Investigaciones INET-2017. El Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (PEET-IICE/UBA-FFyL) fue la institución responsable de llevar adelante el estudio, cuyo objetivo ha sido caracterizar las prácticas profesionalizantes implementadas en las instituciones secundarias técnicas de todo el país, a través de un formulario on-line a 250 instituciones asignadas por el INET y un estudio en profundidad en 80 escuelas seleccionadas a partir de esa base.

Los antecedentes del Programa Educación, Economía y Trabajo respaldaron el diseño propuesto al colocar a disposición el material documental y bibliográfico sobre la relación entre formación teórica y práctica en la educación técnica en Europa, América Latina y Argentina en los últimos 50 años y los estudios e investigaciones referidos a instituciones internacionales bilaterales y de cooperación entre países - UNESCO, OCDE, Banco Mundial, Unión Europea y CEDEFOP entre algunas de las más importantes- disponibles en la biblioteca del PEET.

Alrededor de 1985 este programa de investigaciones se inicia como Área de Educación y Trabajo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Facultad de Filosofía y Letras, constituyéndose en Programa de Investigación en Educación, Economía y Trabajo en la década del '90. En estos más de 30 años se han consolidado cuatro líneas de investigación a través del diseño y puesta en marcha de diferentes estudios y proyectos de investigación: educación y formación para el trabajo, el gasto social en educación y efectos distributivos, educación superior, producción y circulación de conocimiento frente las demandas sociales, productivas y científico tecnológicas y la contribución crítica a la producción y el análisis de información socio-demográfica. El Programa Educación, Economía y Trabajo² y sus integrantes han intervenido en instituciones de educación técnica a nivel de unidades escolares y de organismos de conducción del nivel; han realizado estudios e investigaciones sobre la educación técnica en el marco de las transformaciones del nivel en los últimos 50 años (Riquelme, 1978, 1982, 1985, 1991, 1995, 1997, 2004; Riquelme y Herger, 2015); han desarrollado la noción de transiciones críticas de la educación secundaria (Riquelme, 2004; 2005; Riquelme y Herger, 2015); son responsables de elaboraciones conceptuales sobre las prácticas de estudio y trabajo en secundaria (Riquelme, 1989), secundaria técnica y en la educación superior (Riquelme; 1991), y en particular sobre el estudio y trabajo de universitarios (Riquelme y Fernández Berdaguer; 1985 y 1989, Riquelme, 1991; Riquelme y Razquin, 1997; Riquelme, Pacenza y Herger; 2008); contribuyeron al desarrollo de la noción de comprensión del mundo del trabajo (Riquelme; 1987, 1991, 1993) y de múltiples demandas a la educación y formación para el trabajo (Riquelme; 1985; 1997; asesoría Catálogo INET, 2007; 2010); reconocieron y comprobaron la existencia de experiencias pedagógicas orientadas al mundo del trabajo, a la formación ciudadana y al fortalecimiento de los aprendizajes en escuelas secundarias (Sassera, 2014).

²: <https://educacion-economia-trabajo-peat.org/>

2. MARCO CONCEPTUAL

Este estudio tuvo como objeto central el relevamiento y análisis de las prácticas profesionalizantes correspondientes a la educación secundaria técnico profesional de la Argentina de acuerdo con las pautas establecidas por el concurso de FONIETP. En tal sentido el INET entregó una muestra de instituciones con representatividad regional, mientras que la educación secundaria y secundaria técnica responde a las provincias. El objeto del relevamiento fueron las prácticas profesionalizantes y su sentido para la formación de los estudiantes de la educación técnico profesional (ETP) en el marco de las prácticas de estudio y trabajo que se realizan en las escuelas secundarias técnicas del país.

Desde el diseño del proyecto se requirió una puesta en común sobre los diferentes enfoques y sentidos de las prácticas de estudio y trabajo, así como un recorrido sobre antecedentes locales y extranjeros acerca del alcance en la educación secundaria y técnica.

Sentidos sobre lo técnico, profesional, ocupacional y/o para el mundo del trabajo

El análisis de las prácticas de la educación técnico profesional (ETP), pone en juego el alcance de lo *“profesional”* en los estudios del nivel técnico secundario e incluso de las ocupaciones técnicas. Una posibilidad de distinción entre lo profesional y lo técnico u ocupacional puede ser jerárquica, en cuanto todas las profesiones son ocupaciones³ pero no todas las ocupaciones son profesiones (Slagstadt, 2008 citado CEDEFOP, 2011). La profesión alude a una preparación académica extensiva, el control sobre aspectos éticos por parte de un cuerpo de representantes de la profesión, un alto grado de autonomía en el desarrollo del trabajo y un acceso regulado y restrictivo a la profesión. Otras características de la profesión, que la separa de las demás nociones, reside en la complejidad de las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para el dominio de la profesión y la estandarización de la educación necesaria para el acceso a la práctica profesional (CEDEFOP, 2011).

Según una definición tradicional un técnico *“es una persona que por un lado requiere conocimientos y habilidades de un carácter más práctico que un científico calificado, un ingeniero o tecnólogo y por el otro tienen un carácter más teórico del requerido para un trabajador cualificado. Su educación y entrenamiento es probable que tenga un nivel secundario en una rama general o técnica; y que haya tenido una formación post-secundaria”* (Unesco, 1978:44).

Este carácter intermedio de la educación técnica, puede plantear problemas respecto de su sentido y vinculación con los sectores productivos si no hay una clara definición de sus modelos pedagógicos y metodologías de trabajo. Testa (1991) advierte que puede existir confusión en cuanto a la definición de las funciones globales que pueden realizar los técnicos y las que efectivamente realizan. De esta manera, una cierta indeterminación sobre la especificidad de *“lo técnico”* y de

³: Se traduce el término vocacional utilizado en el campo anglosajón como ocupacional o profesional según su uso o contexto.

los conocimientos que efectivamente implican, da lugar a que el reconocimiento de la formación técnica tenga la valoración de una “mirada técnica que era propia de quienes habían realizado la formación y que no era posible de ser reducida a los contenidos específicos que formaban parte de la tecnicatura, como así tampoco a las situaciones de aprendizaje o al manejo o familiarización con determinada tecnología. Esta mirada técnica se constituía en una especie de forma de aproximación a los problemas, a las situaciones que permitía a los técnicos construir respuestas más ajustadas y eficientes a los problemas que se les presentaba” (Spinosa, 2004:14).

Teoría y práctica en la escuela secundaria técnica

Las primeras investigaciones de María Antonia Gallart comprobaron la existencia de una racionalidad educativa y una racionalidad productiva; de allí que las escuelas técnicas se configuraran con mayor semejanza al resto de las escuelas que a organizaciones productivas con otras lógicas, siendo su especificidad la presencia de un taller que marcaba la escisión entre la teoría y la práctica y que la superación de esta fractura constituya una tensión en la educación técnica (Gallart, 1985).

La distinción entre lo teórico y lo práctico, que remite a la separación entre lo manual y lo intelectual de la cultura occidental, se manifiesta en las escuelas en prácticas de enseñanza particulares, donde lo teórico es equivalente a la enseñanza en el aula, frente al pizarrón o con otras expresiones gráficas; y la práctica aparece como la verificación de esa teoría y la manipulación de herramientas y objetos (de Ibarrola y Gallart, 1994).

Las distintas jerarquías que adquieren los espacios dentro de las escuelas técnicas expresan la fractura entre: las aulas como espacios de integración de asignaturas o de análisis de problemas vinculados con los ámbitos tecnológicos y productivos; y la práctica desarrollada en el taller no goza de la misma valoración que la teoría (Testa, 1991). El taller y el laboratorio sí aparecen como los ámbitos donde sucedería la integración, pues *“favorecen la articulación del aprendizaje y fomentan la capacidad para resolver problemas. Las necesidades de niveles de conocimiento en materias duras, matemáticas y física, que deben fundamentar el aprendizaje tecnológico, pone límites en la devaluación de contenidos. El taller y el laboratorio como práctica secuencial en grupo, donde cualquier rotura de la cadena lógico-práctica se refleja en un fracaso en el resultado, ponen de manifiesto e integra los saberes necesarios para la resolución del problema”* (Jacinto, 2007: 17).

Curriculum, conocimiento, saberes y experiencia

La educación y formación para el trabajo debería exceder la formación ajustada a los requerimientos de los puestos de trabajo y el vacío/vaciamiento de conocimientos sobre la comprensión del mundo laboral, sus contradicciones y los cambios tecnológicos. Ello hacía necesario revisar

la estructura y oferta de ciclos y modalidades del sistema educativo –en instancias formales y no formales; los contenidos explícitos, el tipo de formación científico-tecnológica; las habilidades y actitudes desarrolladas y el nivel de proyección de esos saberes hacia la comprensión crítica de la realidad social y productiva (Riquelme, 1985).

Siguiendo la presentación de la sociología francesa del trabajo sistematiza por Riquelme (1991), un enfoque sobre los saberes desde la formación para el trabajo y que sea significativo a las actividades industriales y sectoriales, son el “saber-hacer empírico”, es decir la relación práctica que mantiene el trabajador con el medio de trabajo y con los objetos; y el “saber- hacer analítico” que requiere una base conceptual y un tratamiento intelectual. Otra distinción es la del “saber-hacer parcial” que se aplica a una parte del proceso de trabajo y el “saber-hacer general y exhaustivo” que permite la comprensión de las situaciones de trabajo (Riquelme, 1991).

La noción de conocimiento, es objeto de debate y de estudio de numerosas corrientes teóricas. Aquí interesa considerarlo primero como el saber objetivado en conceptos y teorías (Herger, 2013; Barbier y Galanatu, 2004) y su importancia en el ámbito educativo. La pregunta por el conocimiento es relevante para la formulación y comprensión del currículum y la diferenciación entre conocimiento especializado y conocimiento cotidiano o de la experiencia, sin dejar de lado las relaciones y la pedagogización de distintos conocimientos para distintos grupos de estudiantes (Young, 2009). Las fronteras del conocimiento tienen importancia para la creación de las identidades, y por lo tanto en las condiciones para adquirir el conocimiento poderoso, o por el contrario el fomento de barreras para aprender. Por este motivo, es importante distinguir entre el aprendizaje realizado en las instituciones educativas, como la escuela, y aquel realizado en otros ámbitos, como el hogar y el lugar de trabajo. Criticando a las perspectivas sobre-socializadoras y constructivistas, los autores señalan que la experiencia no puede ser la base de los planes de estudios, y que los estudiantes no pueden realmente “*construir*” su propio aprendizaje. Además, los autores sostienen que los docentes no pueden reducir su rol al de guía y facilitador ya que son una fuente de estrategias y conocimiento especializado (Young y Muller, 2013).

Según Young, el interés en la educación vocacional en tanto solución para los jóvenes desempleados apunta a la tradicional división entre el trabajo manual y el trabajo mental, ambos como aspectos de la estructura ocupacional y de cómo han sido expresados en las divisiones curriculares entre educación académica y vocacional. Esto constituye un precursor de la tensión entre “*disciplinas versus habilidades*” que existen en las discusiones actuales (Young, 2013). Existen además tendencias hacia la modularización del currículum y a la práctica como central en la enseñanza, que deben observarse con precaución pues limitan el acceso a la comprensión y explicación de los fenómenos (Young y Muller, 2016). Los autores, llaman la atención sobre que este tipo de estrategias pedagógicas perjudica a los estudiantes en desventaja, pues quedan excluidos del know that o conocimiento proposicional, y por la aceleración del progreso del conocimiento, los grupos de elites son aquellos que pueden seguir ascendiendo en la apropiación de más conocimientos. Estas tendencias limitan el derecho al acceso al conocimiento poderoso pues los estudiantes no pueden distinguirlo ni adquirirlo por sí mismos (Riquelme, 2016, mimeo).

Los dispositivos de formación y las prácticas de estudio y trabajo en la educación secundaria y técnica

Este apartado presenta algunas nociones orientadoras para la comprensión de las prácticas de estudio y trabajo y las distintas formas o dispositivos que pueden adoptar. Un dispositivo pedagógico es el arreglo de objetivos, personas, tiempos y secuencias que crea las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos y da cuenta de la existencia de relaciones asimétricas entre el que enseña y el que aprende; también los dispositivos provocan en otros *“disposición a”, “aptitudes para”*, poniendo en disposición capacidades diversas de quienes lo realizan (Souto, 2007: 7-8). Los dispositivos pedagógicos se caracterizan por su artificialidad al proponer simulaciones y descontextualizaciones para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existen distintos tipos de formación para el trabajo que recurren a dispositivos, según se transmitan los contenidos o se potencien las aptitudes dentro de la institución escolar o fuera de ella, según los distintos niveles de asimetría entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña y según las relaciones planteadas entre la teoría y la práctica. Las prácticas integradas al lugar del trabajo, las prácticas pre- profesionales realizadas en alternancia entre el ambiente educativo y el laboral, los talleres técnicos y artísticos, las situaciones de simulación en ambientes áulicos y las clases teórico- prácticas (Souto, 2013).

La noción de práctica es compleja, ya que *“designa de manera precisa ‘el lazo’ que existe entre un sujeto humano y una transformación precisa de su entorno físico, social o mental. Una práctica puede ser, por otra parte, definida como un proceso (procès, en francés) de transformación que implica a uno o más sujetos humanos. Se diferencia así de ‘acción’ que define como ‘el conjunto de fenómenos que, a los ojos de un sujeto, constituyen una unidad significativa de sus actividades”* (Barbier Op. cit. Págs. 17-18, citado en Mazza, 2007:16).

En el mismo sentido algunos estudios asocian también la noción de dispositivos a las instancias de mediación entre el mundo escolar y el laboral, tales como: las prácticas de formación de alumnos y docentes en empresas, capacitación de trabajadores de empresas en escuelas, acciones y programas realizados con la comunidad, proyectos de investigación y desarrollo (Jacinto y Millenaar, 2007). Se destaca que la formación en otros contextos extra-escolares resulta complementaria pues las escuelas no siempre cuentan con los recursos necesarios, no pueden incorporar las actualizaciones tecnológicas recientes y constituyen una oportunidad para que los alumnos integren el saber y el hacer; también se pueden generar *“puentes”* con empleos posteriores para los estudiantes.

Distintos países de América Latina, como Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Colombia han establecido regulaciones para estos tipos de relaciones, especialmente para las pasantías a fin de lograr un foco en sus aspectos pedagógicos debido a que se trata de un dispositivo de formación. A las pasantías se les otorga el rol de brindar a los estudiantes un primer acercamiento al trabajo en

las empresas, al conocimiento sobre el mundo laboral o la posibilidad de trabajar ayudando a los trabajadores o cumpliendo tareas limitadas (De Moura Castro, 2002). Sin embargo, no siempre se logra que estas experiencias brinden una formación de calidad, las empresas pueden concebirlas como una oportunidad para el reclutamiento posterior o incluso como sustituto de los empleados en la forma de *“mano de obra barata”* (Gallart, 1985 y 2004; Jacinto y Millenaar, 2007).

La comprensión del mundo del trabajo y cultura para el trabajo

En el marco del desarrollo de prácticas de estudio y trabajo, cabe destacar la propuesta de *“comprensión del mundo del trabajo”*, en el sentido de sugerir a las instituciones escolares la revisión profunda de los mitos vigentes sobre educación y trabajo en diferentes instancias del quehacer pedagógico; promover el desarmado de los mitos a partir de la resignificación de la educación general y científico-tecnológica; un aprovechamiento, recuperación y actualización de los contenidos disciplinarios; la resignificación disciplinaria como herramienta de comprensión de la realidad social y productiva; una evaluación del conjunto de prácticas de integración estudio-trabajo vigentes en la enseñanza media. (Riquelme, 1993: 12). Los procesos formativos podrían habilitar la puesta en acto en situaciones laborales de calificaciones técnicas, sociales y funcionales (Riquelme, 1985; p.29), que ponen en juego la comprensión crítica de los procesos de trabajo, las relaciones socio-técnicas y el desarrollo ocupacional de los trabajadores; las dos primeras constituyen componentes de la formación para el trabajo, mientras las sociales apuntan a la vida del trabajo y la carrera laboral.

Un estudio reciente de Gómez Campo (2006) destaca la necesidad de generar un eje transversal que supere la realización de actividades puntuales, a través de la creación de una *“cultura para el trabajo”* (Gómez Campo, 2006), que atravesase a la cultura escolar. Este concepto implica la comprensión interpretativa y analítica sobre cómo se relacionan la educación y el trabajo y las oportunidades de estudio o formas del trabajo luego de la escuela secundaria. Una de las dimensiones de este concepto es la realización de prácticas pedagógicas en las que los estudiantes sean protagonistas, generando autonomía y la capacidad de seguir aprendiendo así como el abordaje de cuestiones relevantes para mundo del trabajo (habilidades de solución de problemas, trabajo en equipo, comunicación).

Transiciones críticas en la educación secundaria y técnica y diferencias educativas provinciales

Las escuelas secundarias y de ETP de las provincias asisten en las últimas décadas a reformas estructurales que exigen esfuerzos para enfrentar *“transiciones críticas”* (Riquelme, 2004) derivadas de cambios parciales o totales de niveles y ciclos, cambios de autoridades y/o del gobierno técnico del nivel o modalidad, cambios curriculares y/o en planes de estudio y modificaciones en las plantas funcionales de docentes, entre las más importantes.

La diferenciación institucional y la segmentación socio-educativa como contexto para comprender a las prácticas profesionalizantes

La noción de segmentación socio educativa es interpretada 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 en relación con la estructura social (Riquelme, 1989; Riquelme, 2004; Herger y Sassera, 2016). La noción cercana de diferenciación institucional apunta a captar la desigual distribución y características de los establecimientos, que se expresa en dotaciones y capacidades que influyen en los aprendizajes para los distintos grupos sociales e implica una serie de dimensiones: localización, desfavorabilidad, accesibilidad, las características de los docentes, las condiciones edilicias y la disponibilidad de recursos económicos entre otras. Respecto a esta última dimensión, las instituciones empiezan a diferenciarse según su capacidad para captar recursos adicionales lo cual les brinda mayor discrecionalidad en el uso de fondos.

La combinación de los factores que contribuyen a la diferenciación institucional es compleja, haciendo que las escuelas se asemejen las unas a las otras o por el contrario se distingan y se agrupen según similitudes o diferencias (Riquelme, Herger y Sassera, 2017).

Definición normativa de práctica profesionalizante

En la normativa educativa nacional se sientan las bases para la realización de prácticas en las escuelas secundarias técnicas del país. En la Ley de Educación Técnico-Profesional n° 26.058/05 indica en el artículo séptimo que entre los propósitos de esta modalidad se encuentran el desarrollo de procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la complementación teórico-práctico en la formación y el desarrollo de trayectorias de profesionalización para el acceso a una base de capacidades profesionales.

El objetivo de las prácticas profesionalizantes es la puesta en práctica de los saberes profesionales sobre procesos socio-productivos de bienes y servicios que tengan relación con el futuro entorno de trabajo; las prácticas profesionalizantes buscan introducir a los estudiantes en los procesos y el ejercicio profesional a partir de estrategias didácticas y tienen como referencia al perfil profesional y a situaciones de trabajo. Constituyen una instancia curricular, son organizadas por la escuela, se pueden realizar tanto dentro como fuera de la institución escolar y tienen una duración mínima de 200 horas; otra condición es su obligatoriedad, pues deben realizarla todos los estudiantes (INET, 2007).

Desde la normativa nacional, se establecen diversas modalidades o formatos posibles que pueden asumir las prácticas profesionalizantes, sin aclarar definiciones o regulaciones para cada uno: pasan-

tías en empresas, organismos estatales, privados o en ongs; proyectos productivos articulados entre la escuela y otras instituciones o entidades; proyectos didácticos-productivos institucionales orientados a satisfacer demandas específicas de determinada producción de bienes o servicios, o necesidades de la propia escuela ; emprendimientos a cargo de los alumnos; organización y desarrollo de actividades y/o proyectos de apoyo en tareas técnico profesionales demandadas por la comunidad; diseño de proyectos para responder a necesidades o problemáticas puntuales de la localidad o la región; alternancia de los alumnos entre la institución educativa y ámbitos del entorno socio productivo local; propuestas formativas organizadas a través de sistemas duales; empresas simuladas.

Debilidad de la noción de práctica profesionalizante

La palabra “*profesionalizante*”, es un término que deriva principalmente de las normativas legales vigentes, y pretende indicar un camino “hacia” el logro de la profesión técnica; sin embargo, esta noción lleva a interrogantes sobre su instalación en el marco de una educación secundaria técnica que constituye un campo relativo y de conflicto entre las definiciones del sector de educación y el conjunto de la sociedad frente al alcance o existencia de las ocupaciones técnicas en el mundo de la producción. Las prácticas profesionales más orientadas a las graduaciones superiores de por sí son polisémicas y dependen de los sectores, los niveles de organización y de los procesos de trabajo del sistema económico.

Un acercamiento al término profesionalizante, y su sentido respecto a la práctica en el sistema educativo, apunta a la adopción del término prácticas profesionalizantes para aludir a las experiencias de aproximación al mundo del trabajo profesional que se desarrollan durante la formación inicial y con vistas a promover saberes ligados al “saber hacer”, al “saber ser” y al “saber estar” (Dirección de Currícula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007).

Según Jacinto (2015), la realización de prácticas profesionalizantes implica un cambio de paradigma respecto a la implementación de pasantías en nuestro país (y en especial en la provincia de Buenos Aires). Por un lado, las pasantías son de carácter selectivo y meritocrático y por el otro las prácticas profesionalizantes son obligatorias, curriculares y universales.

3. METODOLOGÍA

El diseño original propuesto por el PEET-IICE/UBA contemplaba la realización de etapas sucesivas y de profundización creciente a partir de una primera consulta virtual a la totalidad de las 250 instituciones asignadas⁴, para luego en función de una tipología preliminar, encarar la selección de 80 casos significativos. Por razones ajenas al PEET, el estudio no se inició en la fecha prevista de mayo de 2017, sino

⁴: Cabe señalar que en el transcurso del Estudio las 6 escuelas de la muestra de Chaco fueron excluidas por indicación del INET.

formalmente en agosto del mismo año. Ello obligó a replantear la estrategia metodológica, al alterar la sucesión en las etapas del relevamiento cuantitativo y de estudios de casos y supuso un cambio conceptual y del diseño del proyecto

La estrategia metodológica cuantitativa consistió en una encuesta auto administrada dirigida a los directivos de las instituciones de la muestra. Los instrumentos de recolección fueron organizados en dos cuestionarios:

- Relevamiento de prácticas profesionalizantes, orientado a indagar acerca del perfil de la escuela, las especialidades y títulos, características de edificio y equipamiento, perfil de los docentes, característica de los estudiantes del ciclo superior y de la organización y planificación de las prácticas;
- Fichas de prácticas profesionalizantes, sobre las características de las diferentes prácticas profesionalizantes que desarrollaban las escuelas de la muestra y para ello se solicitó a cada directivo que seleccionará las tres prácticas más importantes del segundo semestre de 2016 y las tres más importantes del primer semestre de 2017, considerando la inclusión de prácticas realizadas dentro y fuera de la escuela.

Ambos cuestionarios fueron diseñados en la plataforma web LimeSurvey, software gratuito de código abierto (Free Open Source Software) para el desarrollo de encuestas online y se alojaron en el servidor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

La estrategia metodológica para la selección elaboración de la muestra de los estudios de casos recurrió a criterios de validación ex post de manera de compensar las limitaciones de la simultaneidad de relevamiento cuantitativo y estudio cualitativo. Los criterios de validación de la selección de las escuelas fueron:

- Los sectores y títulos de cada escuela;
- La localización espacial de las escuelas;
- El tamaño de la escuela y relación egresados-matrícula;
- La consulta informal a informantes claves en las provincias (investigadores de universidades de la provincia);
- Una breve indagación telefónica con las escuelas de la muestra sobre realización de PP y formato y búsqueda en internet de información sobre las mismas;
- Estudios sobre las estructuras provinciales de la educación secundaria técnica y relevamiento de la implementación de las prácticas profesionalizantes en las provincias;
- Las características sociales y productivas del contexto departamental y provincial de las escuelas;
- Informes de Autoevaluación Institucional (AEI) cuando estuvieron disponibles.

Cada caso requirió la realización de entrevistas al director de la escuela técnica, al docente coordinador/responsable de las prácticas profesionalizantes, a dos estudiantes y al referente de organizaciones externas y el relevamiento de documentación y materiales que entreguen los entrevistados. Se realizaron 82 casos en total.

Dimensiones centrales del abordaje cuantitativo y cualitativo del estudio

Relevamiento cuantitativo para la indagación de la diversidad de contextos y formatos de PP

- Muestra de 250 escuelas de todo el país
- Cuestionarios on line

Características/Datos de las escuelas:

- Especialidades, perfil profesional y títulos
- Características de la ubicación de la escuela;
- Contexto socio productivo y socio comunitario;
- Recursos de la escuela;
- Docentes

Organización y planificación de las PP

Escuelas que no realizan PP

- Motivos
- Realización de actividades similares a las PP

Escuelas que no realizan PP

- Personal docente a cargo de la organización y planificación de las PP
- Plan o proyecto de PP
- Normativas y su adaptación
- Ubicación en el plan de estudios

Características de los estudiantes del 2 ciclo

- *Listado y caracterización de las PP 2015/2016/2017*
- *Seguimiento y evaluación de los estudiantes en las PP*
- *Participación de los estudiantes*
- *Valoración pedagógica de las PP*
- *Logros y dificultades en la implementación de las PP*

Otras experiencias de relación con instituciones de la realidad social y productiva

Estudios de caso sobre prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas

- 80 escuelas seleccionadas como caso
- Profundización de dimensiones del relevamiento a partir de entrevistas a: Directivos/Docentes/Estudiantes/Organizaciones Externas

Organización y planificación de las PP

Dificultades; Maneras de resolverlas; criterios para definir formatos, participación de actores u organizaciones externas

Programación de las PP: Plan o proyecto de PP; actores que intervienen, relación con el PEI, relación con los perfiles profesionales, relación con contexto socioproductivo.

Características socio-económicas e historia educativa de los estudiantes (cuestionario a estudiantes)

- *Seguimiento y evaluación de los estudiantes en las PP*
- *Participación de los estudiantes*
- *Valoración pedagógica de las PP*
- *Logros y dificultades en la implementación de las PP*

Actividades y tareas de los estudiantes en PP:

docentes que participan; organización de actividades y tareas, lugar de realización, relación con situaciones o condiciones reales de trabajo; actividades y tareas que realizan los estudiantes; dificultades con OE.

Ficha de prácticas profesionalizantes

Caracterización de las PP más importantes: 3 del segundo semestre de 2016 y 3 del primer semestre de 2017

- Características generales de la PP
- Ubicación en el plan de estudios
- Organizaciones externas que participan/ron de la práctica profesionalizante
- Actividades y tareas
- Participación de estudiantes
- Seguimiento y evaluación de los estudiantes
- Logros y dificultades en la implementación de la práctica profesionalizante

Variables de interpretación

Provincia, Especialidad, Perfil docente, Tamaño de la escuela, Localización de las escuelas

4. PRINCIPALES RESULTADOS

La implementación de las prácticas profesionalizantes en las provincias y las normativas vigentes

En el marco de la transición a la educación secundaria obligatoria y la conformación de la escuela técnica, las jurisdicciones se encuentran en proceso de oficializar las estructuras curriculares en las que se desarrollan las prácticas profesionalizantes. Al presente varias provincias han formulado normativas específicas mediante distintos instrumentos normativos: decretos, resoluciones y memos. Estas provincias son: Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Mendoza, Jujuy, Salta, La Rioja. En el año 2017, La Pampa y San Juan dictaron normas orientadas a este régimen de prácticas. Otras provincias mencionan a las prácticas profesionalizantes en la estructura curricular establecida en las leyes de educación provinciales; inclusive algunas abren los espacios curriculares para este tipo de prácticas, pero no se detallan aspectos organizacionales o regulatorios tal los casos de Chaco, Chubut, Neuquén y Misiones. Un grupo de provincias especifica el desarrollo de prácticas profesionalizantes en sus leyes de educación provincial, aunque en el momento del desarrollo de este relevamiento no se pudo dar cuenta de la existencia de normas específicas de regulación de las prácticas profesionalizantes en Chubut, Chaco, Neuquén, Río Negro, Santiago del Estero.

Hay casos en los que las normativas de prácticas profesionalizantes se encuentran en discusión o han sido recientemente redactadas y por ello no tienen vigencia. Por ejemplo, al año 2016 Tierra del Fuego contaba con un proyecto de ley que no entró en vigencia aún. En las provincias de Catamarca y San Luis no se pudo dar cuenta de qué ocurre con las prácticas en términos normativos y organizativos.

La gran mayoría de las provincias localiza las prácticas profesionalizantes en el último año del segundo ciclo. En general, se observa una carga horaria de 6 o 6 horas y 40 minutos semanales, lo que implica entre 216 y 240 horas reloj anuales. En algunos pocos casos, observamos planes de estudio con 4 o 5 horas reloj semanales, que no alcanzan a cubrir el mínimo de 200 horas anuales estipulado en las regulaciones federales. Muchas provincias también incluyen horas de prácticas en el anteúltimo año del segundo ciclo, aunque con una carga horaria menor al del último, como por ejemplo Chaco, Mendoza y algunos planes de estudio de Jujuy. Vale destacar otras dos excepciones, como lo son el caso de las escuelas mineras de San Juan, donde las prácticas profesionalizantes se extienden a lo largo de todo el segundo ciclo, y Entre Ríos, que distribuye la carga horaria en iguales proporciones en los últimos 3 años de escolaridad.

Las escuelas secundarias técnicas y las prácticas profesionalizantes

El relevamiento cuantitativo da cuenta que el 77,4% de las escuelas de la muestra que completaron los cuestionarios realizan prácticas profesionalizantes (PP). La gran mayoría de las escuelas que dicen realizar PP representan respecto a la muestra la totalidad en Tucumán (100%), Tierra del Fuego (100%); entre un 93% y un 80% en Buenos Aires, Santa Fe, La Rioja; entre un 80% y un 70% de la

muestra en Misiones, Corrientes y Catamarca; entre un 70% y 50% de las escuelas de la muestra en Jujuy, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y San Juan. Las provincias de San Luis y Chubut están iniciando el proceso de implementación de las PP, por lo tanto es menor la cantidad de escuelas que las realizan (entre 30% y 50% de la muestra).

El análisis por especialidad de la escuela da cuenta que más del 80% de las escuelas con PP corresponden a las especialidades de Aeronáutica, Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía, Industria de la alimentación, Química y otras industrias de procesos, Mecánica, Naval, Textil e indumentaria, Seguridad, Ambiente e Higiene, Industria gráfica y multimedial, Informática y Turismo. Las que menor proporción de prácticas profesionales verifican en la muestra son Madera y Muebles (67%), Minería e hidrocarburos (67%), Agropecuaria (73%), Energía eléctrica (78%) y Administración (78%).

La realización y organización de las prácticas profesionalizantes según el perfil de los docentes de las escuelas de la muestra da cuenta de algunas diferencias, en tanto que a medida que aumenta el porcentaje de docentes titulados también lo hace la realización de prácticas: 64% de las escuelas del relevamiento con bajo porcentaje de docentes titulados dicen realizar PP y la proporción es de 82% en las de alto porcentaje de docentes titulados. El tamaño de las escuelas de la muestra no parece incidir notoriamente en la tendencia a la realización de estas prácticas, si bien las más grandes son las que mayor proporción registran.

Las escuelas de la muestra que dicen no realizar prácticas profesionalizantes representan un 22%. La exploración sobre los motivos por los que estas instituciones no realizan prácticas pone en evidencia que el 62,7% no llegó al año de estudio correspondiente a las prácticas profesionalizantes, un quinto respondió más de uno de los motivos propuestos en el cuestionario y un 3,9% plantea dificultades en la escuela.

La situación por provincia da cuenta que en Chubut, Ciudad de Buenos Aires, Corrientes y Río Negro el total de las escuelas de la muestra que no realizan PP no han llegado aún al año de estudio correspondiente (5°,6° o 7° según el caso), en otras provincias también este motivo es el más mencionado: Misiones (75%), Santiago del Estero (57%), Buenos Aires (50%), Jujuy (50%), San Juan (50%) y San Luis (44%). Las escuelas del relevamiento que no realizan PP por una "combinación de motivos" tienen mayor peso en Catamarca, La Rioja y Santa Cruz, mientras en Buenos Aires (50%) y Jujuy (50%) se destaca que la mitad de estas escuelas indicó dificultades propias.

La mayoría de las instituciones de la muestra que aún no implementan prácticas profesionalizantes, dicen realizar actividades con formatos similares a las PP como pasantías, proyectos productivos con otras instituciones, emprendimientos a cargo de docentes, alternancia, o empresas simuladas, y de esta manera podrían contar con una base de experiencia y recursos que podrán poner en juego al momento de organizar las prácticas obligatorias para todos los estudiantes.

Del total de la muestra que no realiza PP, casi un 30% indica que desarrollan varias de estas actividades simultáneamente (27,5%), un 16% realiza solo emprendimientos a cargo de docentes y alumnos, un 8% solo proyectos productivos con otras instituciones y las escuelas que realizan solo pasantías, empresas simuladas o alternancia son minoritarias (2%, 4% y 2% respectivamente). El 20% de las escuelas que no realizan PP tampoco desarrollan actividades similares.

En Neuquén, Santiago del Estero y San Luis las escuelas de la muestra que no tienen PP, implementan en un alto porcentaje “varias actividades” que se encuadran como PP en la normativa, en Catamarca, La Rioja, y Salta destacan en estas escuelas del relevamiento la realización de emprendimientos a cargo de docentes y alumnos y en los casos de CABA y Buenos Aires aparecen proyectos productivos con otras instituciones.

La organización e implementación de las prácticas profesionalizantes: disponibilidad de plan o proyecto y docentes a cargo de las prácticas profesionalizantes

La mayoría de las escuelas de la muestra que realizan PP dicen contar con un plan o proyecto. Las provincias con porcentajes más altos (más de 80%) de escuelas con un plan o proyecto de PP son: Buenos Aires, Corrientes, Córdoba, Formosa, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Salta, San Juan y Tierra del Fuego. Un 70% a 80% de escuela de la muestra que realizan PP y disponen de plan o proyecto están en Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, Neuquén; y la menor proporción de escuelas con plan o proyecto están en Chubut. Los planes por lo general contemplan el proyecto educativo institucional (PEI).

La disponibilidad de un plan de PP es generalizada en las escuelas de la muestra que forman en las diferentes especialidades y también su vinculación con el proyecto educativo institucional (PEI). Las especialidades en la que se registra la mayor proporción (más del 80%) de escuelas de la muestra que realizan PP y que cuentan con plan o proyecto son Energía eléctrica, Naval, Minería e hidrocarburos, Seguridad, Ambiente e Higiene, Industria gráfica. Entre un 61% y un 80% de las escuelas de la muestra de las especialidades Automotriz, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Química y otras industrias de procesos, Administración, Informática y Turismo cuenta con un plan o proyecto para realización de las prácticas.

La interpretación según las características de los docentes de las escuelas de la muestra da cuenta que en aquellas con porcentaje medio o alto de docentes titulados es más frecuente contar con un plan o proyecto de PP. La concordancia entre el plan de prácticas y el proyecto educativo institucional es también más común a medida que aumenta la proporción de docentes titulados.

La disponibilidad de un plan o proyecto de práctica profesionalizante es más frecuente entre las escuelas de la muestra con tamaño medio o grande, así como la consideración del PEI. Mientras que la posibilidad de contar con un plan o proyecto es algo menor entre las escuelas del relevamiento localizadas en ciudades pequeñas o rurales.

La mayoría de las escuelas de la muestra que realizan prácticas profesionalizantes afirman que tienen personal docente para la organización y planificación de las mismas. Sin embargo, esta situación no está asociada a la asignación de nuevos cargos, lo que a la larga es un problema para el desarrollo de las prácticas profesionalizantes y su seguimiento. Si, el 94% de estas escuelas cuentan con personal docente a cargo de la organización de las PP, solo un 41% se asignaron nuevos cargos para esta función.

La situación por provincias da cuenta que, a excepción de Santa Cruz y San Juan en las que solo un 50% de las escuelas de la muestra que realiza PP dice contar con personal docente a cargo de la organización y planificación de las mismas, en las restantes provincias entre el 75% y la totalidad de estas escuelas disponen de personal para organizar las prácticas. Sin embargo, solo en Chubut, Jujuy, Tierra del Fuego, Mendoza y San Luis la mayoría de las escuelas del relevamiento dicen que se han asignado cargos docentes específicos para las PP. En las otras provincias, la mitad o menos de las escuelas indican haber recibido designaciones específicas de cargos para estas tareas.

El análisis por especialidad da cuenta de la misma situación en tanto una mayoría de las escuelas que respondieron el cuestionario dice contar con personal docente para las prácticas profesionalizantes, sin embargo, es alta la proporción en las que estos cargos no resultan de nuevas asignaciones: entre el 58% y el 45% en las escuelas de la muestra que forman en Electrónica, Electromecánica, Informática y Construcción. Ello podría indicar que las PP han implicado una reasignación de funciones a docentes que ya se desempeñaban en la institución.

Las instituciones de la muestra con bajo porcentaje de docentes titulados han recibido nuevas designaciones para la realización de prácticas profesionalizantes en mayor proporción (66,7%) que las otras escuelas. La asignación de cargos nuevos es mayor entre las escuelas de las ciudades intermedias y las grandes. La mitad de las escuelas de la muestra que tienen PP dice que su organización y planificación es asumida por docentes con distintos cargos, un 15% responde que esta tarea es asumida solo por docentes o tutores de prácticas y un porcentaje casi similar indica que corresponde a directivos y docentes/tutores en forma conjunta.

Escuelas secundarias técnicas de la muestra que realizan prácticas profesionalizantes según personal docente que tiene a cargo la organización y planificación de las prácticas. En porcentajes. 2017.

Personal docente a cargo de la organización y planificación de las PP.	Porcentajes
Directivos	0,6%
Jefes de área	0,0%
MEPs	1,8%
Coordinadores de PP	1,8%
Docentes o tutores de PP	14,5%
Docentes de distintos espacios formativos	1,8%
Otros	6,0%
Directivos y docentes/tutores de PP	13,3%
Directores, jefes de área y docentes/tutores de PP	9,0%
Otras combinaciones	51,2%
Total	100% (175)

Fuente: PEET-IIICE/UBA-FFyL – INET (2017) Estudio “Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas”, FONIETP-INET-2017 Línea 6.

De acuerdo a los directivos de las escuelas de la muestra, la mayoría de los cargos para la organización y planificación de las PP se obtienen por concurso de proyectos y antecedentes, es también importante la utilización de más de una forma de selección (27%), especialmente concursos de proyectos y antecedentes y acto público o presentación de proyectos, así como de otras formas diferentes a las propuestas en el cuestionario, tales como *“la vinculación con el sector productivo”*, *“reubicación docente”*, *“disponibilidad horaria”* y *“compromiso con la institución”*, entre otras.

Lugar de realización y formatos de las prácticas profesionalizantes

La distribución del total de las prácticas profesionalizantes de 2016 y 2017 informadas por las escuelas de la muestra es similar entre las realizadas dentro y fuera de la institución, es decir, en organizaciones externas, con una leve mayoría de las prácticas internas (54%). Sin embargo, la situación por provincia es dispar: en Ciudad de Buenos Aires, Tierra del Fuego, Entre Ríos, La Pampa, Salta, Mendoza, Formosa, Jujuy, La Rioja, San Juan y Tucumán se realizaron mayoritariamente prácticas dentro de la escuela; en Catamarca, Chubut, Santa Fe, Corrientes, Córdoba, Misiones, Río Negro, Neuquén y Buenos Aires, la mayoría de las prácticas informadas fueron externas a la escuela. En Santa Cruz hubo en igual proporción prácticas internas y externas.

Los formatos más mencionados por las escuelas que respondieron el relevamiento son: proyectos didácticos/productivos institucionales orientados a satisfacer demandas de producción de bienes o servicios o a satisfacer demandas de la escuela (31% de las PP); pasantías en empresas (31% de las PP), organismos estatales o privados o en organizaciones no gubernamentales; proyectos productivos articulados entre la escuela y otras instituciones o entidades (9,4% de las PP).

Prácticas profesionalizantes de 2016 y 2017 informadas por las escuelas de la muestra por provincia según formatos. En Porcentajes.

Formatos de prácticas profesionalizantes	Total	Dentro de la escuela	Fuera de la escuela
Pasantías en empresas, organismos estatales o privados o en organizaciones no gubernamentales	30,6%	0,3%	66,5%
Proyectos productivos articulados entre la escuela y otras instituciones o entidades.	9,4%	10,0%	8,7%
Proyectos didácticos/productivos institucionales orientados a satisfacer demandas de producción de bienes o servicios o a satisfacer demandas de la escuela	30,8%	54,7%	2,7%
Emprendimientos a cargo de los alumnos.	7,3%	11,9%	1,9%
Organización y desarrollo de actividades y/o proyectos de apoyo en tareas técnico profesionales demandadas por la comunidad	5,0%	4,5%	5,7%
Diseño de proyectos para responder a necesidades o problemáticas puntuales de la localidad o la región.	4,5%	6,1%	2,7%
Alternancia de los alumnos entre la institución educativa y ámbitos del entorno socio productivo local para el desarrollo de actividades productivas	2,4%	0,6%	4,6%
Propuestas formativas organizadas a través de sistemas duales	1,2%	1,3%	1,1%
Empresas simuladas	2,8%	4,8%	0,4%
Otros	3,3%	3,2%	3,4%
Total	100% (575)	100% (311)	100% (263)

Fuente: PEET-IICE/UBA FFyL - INET (2017) Estudio "Relevamiento de prácticas profesionalizantes en las escuelas secundarias técnicas", FONIET-INET 2017 Línea 6

Los formatos de las prácticas varían de acuerdo al lugar de realización: las pasantías predominan como prácticas externas, mientras los proyectos didácticos productivos institucionales orientados a demandas son los más mencionados como práctica dentro de la escuela. El formato de práctica interna más señalado en las escuelas de la muestra de todas las provincias son los proyectos didácticos/productivos institucionales orientados a satisfacer demandas de producción de bienes o servicios o a satisfacer demandas de la escuela, aunque en Santa Cruz y Santa Fe hay un alto porcentaje de proyectos productivos articulados con otras instituciones y en Entre Ríos la mitad de las escuelas de la muestra implementó empresas simuladas.

En todas las provincias, las escuelas de la muestra han señalado como formato principal de las prácticas externas la realización de pasantías, aunque en Salta son minorarías frente a la realización de proyectos

productivos articulados; en Tucumán no se han registrado pasantías entre las escuelas de la muestra e indican como prácticas fuera de la escuela el formato de "diseño de proyectos para responder a necesidades o problemáticas puntuales de la localidad o la región" y los "emprendimientos a cargo de los alumnos".

Las especialidades que se distinguen por la realización de prácticas dentro de la escuela son Agropecuaria y Electrónica, seguidas por Química y otras industrias y Electromecánica. Las especialidades Automotriz, Industria de la alimentación, Construcción, Administración e Informática tienen mayor proporción de prácticas fuera de la escuela.

Prácticas profesionalizantes de 2016 y 2017 informadas por las escuelas de la muestra por especialidad según lugar de realización. Especialidades con más prácticas informadas. En Porcentajes.

Especialidad	Total	Lugar donde se realiza la PP		
		Dentro de la escuela	Fuera de la escuela (en organizaciones externas)	Sin Datos
Agropecuaria	100% (183)	66%	34%	0%
Automotriz	100% (10)	30%	70%	0%
Construcción	100% (40)	40%	60%	0%
Electromecánica	100% (113)	57%	43%	0%
Electrónica	100% (25)	64%	36%	0%
Industria de la Alimentación	100% (25)	36%	64%	0%
Química y otras Industrias de Procesos	100% (49)	59%	41%	0%
Mecánica	100% (22)	50%	50%	0%
Administración	100% (33)	36%	61%	3%
Informática	100% (48)	44%	56%	0%

Nota: Las PP se han contado tantas veces como especialidades con las que se relacionaban (hasta dos menciones).

Fuente: PEET-IIICE/UBA FFyL - INET (2017) Estudio "Relevamiento de prácticas profesionalizantes en las escuelas secundarias técnicas", FONIET-INET 2017 Línea 6.

El formato de las prácticas informadas por las escuelas de la muestra indica que las prácticas de la especialidad Agropecuaria son mayoritariamente proyectos didácticos/productivos institucionales, al igual que en Electrónica y casi un tercio de prácticas de Mecánica; la pasantías son el formato más importante en las orientaciones de servicios, Administración e Informática, y así como en Química y otras industrias de procesos, seguidas por Electromecánica y Construcción.

La duración total de las prácticas profesionalizantes informadas por las escuelas de la muestra es de menos de 100 horas en el casi 40% de las prácticas, seguidas por las prácticas de entre 200 y 260 horas. En las provincias de Santa Cruz, Tucumán y Río Negro la mayoría de las prácticas de 2016 y 2017 de las escuelas del relevamiento alcanzaron entre 200 y 260 horas, mientras que en Ciudad de Buenos Aires, Neuquén, San Juan, La Pampa y Córdoba tuvieron una duración total de menos de 100 horas.

La selección de los formatos de las prácticas parece responder, entre las escuelas de la muestra, a más de uno de los motivos propuestos (69%), seguido en importancia por la consideración del perfil profesional (17%) y las características del contexto socioproductivo local (7%). En algunas provincias – Entre Ríos y Tierra del Fuego – también fueron mencionados los recursos docentes y materiales disponibles en la escuela, mientras entre las escuelas de San Luis resulta importante el porcentaje que tuvo en cuenta las actividades que ya desarrollaba la escuela (14,3%). En algunas especialidades – Electrónica, Construcción y Administración- parece clave la consideración de las características del perfil profesional (36%, 32% y 30% de las PP respectivamente).

El seguimiento y evaluación de las prácticas profesionalizantes

Las escuelas de la muestra que realizan PP usan o aplican diferentes formas simultáneas a la vez para el seguimiento y evaluación de los estudiantes durante las prácticas. La combinación del registro de asistencia y tareas y la elaboración de informes, o la combinación de registro de asistencia, tareas y elaboración de informes y la observación de las actividades son las más comunes. La combinación de estrategias de seguimiento y evaluación en común entre las escuelas de la muestra en las diferentes provincias y especialidades.

Las formas de evaluación final registradas remiten a la combinación de instancias y modalidades (49%), seguido en importancia por solo la observación del desempeño, la combinación de observación con un trabajo final integrador (14%) y el requisito de realizar solo un trabajo final integrador (14%).

Escuelas secundarias técnicas de la muestra que realizan prácticas profesionalizantes según formas en que realiza la evaluación final de las prácticas profesionalizantes. En porcentajes 2017.

Forma en que realiza la evaluación final de las prácticas profesionalizantes	Porcentajes
Examen escrito	0,0%
Trabajo final integrador	13,7%
Elaboración de un producto	2,9%
Observación de desempeño	20,6%
Trabajo final integrador y observación de desempeño	13,7%
Otras combinaciones	49,1%
Sin datos	0,0%
Total	100,0% (175)

Fuente: Cuadro 19a sobre la base de PEET-IICE/UBA-FFyL – INET (2017) Estudio “Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas”, FONIETP-INET-2017 Línea 6.

En todas las provincias hay un alto porcentaje del uso combinado de diferentes maneras de evaluación, que además de trabajo final integrador y observación de desempeño, incluye la realización de un trabajo final y la elaboración de un producto y de estas tres maneras combinadas.

El análisis de las formas de evaluación de las prácticas profesionalizantes por especialidad permite distinguir que un denominador común son el trabajo final integrador, las observaciones de desempeño y también ambas instancias juntas. En las especialidades con mayor peso relativo en la muestra, entre el 40% (Industrias de la alimentación) y el 61% (Química y otras industrias de proceso) de las escuelas han señalado que utilizan más de un modo de evaluación final de las prácticas profesionalizantes.

Del total de prácticas profesionalizantes informadas en 2016 y 2017 por las escuelas de la muestra, solo en un 10% se dan situaciones de reprobación de los estudiantes, siendo en las escuelas de la muestra de Catamarca las que reportan más prácticas con estudiantes reprobados (67%), seguida por San Juan (33%), Buenos Aires (21%) y Jujuy (18%).

Participación de organizaciones externas

La relación o la participación de organizaciones externas en las prácticas desarrolladas por las escuelas del relevamiento en 2016 y 2017 alcanza a casi la mitad de las mismas (52%), y es más alta en las prácticas profesionalizantes desarrolladas en Catamarca (100%), Chubut (78%) y Río Negro (69%). Las organizaciones externas son más mencionadas en el caso de las prácticas que se realizan fuera de la escuela como era de esperar (89%), mientras en las prácticas internas hay una menor relación o participación de estas organizaciones, que alcanza al 20%. En Chubut, La Rioja, Santa Fe, Tierra del Fuego y Río Negro la participación de otras organizaciones alcanza entre el 67% y el 35% de las prácticas desarrolladas dentro de las escuelas de la muestra. La participación de organizaciones externas en las prácticas es más importante en Mecánica, Informática, Construcción, Industria de la alimentación y Electromecánica.

La relación de las organizaciones externas con el seguimiento y evaluación de los estudiantes durante las PP es amplio o grande de acuerdo a los registros de las instituciones del relevamiento,, pues un 64,6% dice que las otras organizaciones participan en estas actividades, tanto a través de informes escritos como de reuniones con el equipo docente de la escuela. El involucramiento de las organizaciones externas es proporcionalmente mayor en las escuelas que completaron el relevamiento en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Formosa, Misiones, Río Negro, San Juan, Santa Cruz, Santa Fe y Tierra del Fuego.

Escuelas secundarias técnicas de la muestra que realizan prácticas profesionalizantes externas según participación de organizaciones externas en el seguimiento y evaluación de los estudiantes. En porcentajes 2017.

	Porcentajes
Participación de la organización externa en el seguimiento y evaluación de los estudiantes Si No	64,6% 35,4%
Manera que de la organización externa realiza el seguimiento y evaluación de los estudiantes Porcentaje que realiza informes escritos de cada alumno Porcentaje que realiza reuniones con el equipo docente de la escuela	61,9% 57,5%
Porcentaje que dice que el equipo directivo o los docentes de la escuela, concurren a la organización externa para observar, intervenir y/o evaluar la realización de las prácticas profesionalizantes	74,1%

Fuente: Cuadro 20a sobre la base de PEET-IICE/UBA-FFyL – INET (2017) Estudio “Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas”, FONIETP-INET-2017 Línea 6.

La concurrencia del equipo docente y/o directivo de la escuela a las organizaciones externas para observar, intervenir y/o evaluar el desarrollo de las prácticas se señala en la gran mayoría de las prácticas, especialmente en Catamarca, Chubut, Entre Ríos, Mendoza, Neuquén, San Juan y Santa Cruz.

Tipos de prácticas profesionalizantes, objetivos y actividades

Las prácticas profesionalizantes que realizaron e informaron las escuelas de la muestra fueron clasificadas considerando los criterios establecidos en la normativa específica para la planificación y organización de este espacio curricular (especialmente el documento INET – Documento de Prácticas profesionalizantes – marzo 2007). Las dimensiones consideradas en la construcción de cada agrupamiento de prácticas fueron: lugar de realización, formato, actividades que realizaron los estudiantes y la participación de organizaciones externas. La clasificación elaborada reconoce los siguientes tipos de prácticas:

- a)** Prácticas profesionalizantes que cumplen los criterios normativos y se realizan en situaciones concretas de trabajo o respondiendo a normas de organizaciones externas.
- b)** Prácticas profesionalizantes que cumplen los criterios de la normativa y se realizan dentro escuela, una necesidad de la institución, otras organizaciones y/o actividades de comercialización de productos o servicios.
- c)** Prácticas profesionalizantes que se realizan dentro de la escuela, conllevan una aplicación de conocimientos (técnicas, normas o medios de producción) vinculados al perfil profesional pero sin referencia a demandas ni necesidades de la escuela u otras organizaciones.

- d) Prácticas profesionalizantes que se realizan dentro o fuera de la escuela y están orientadas a ampliar conocimientos sobre los procesos socio productivos y el ejercicio del perfil profesional, pero que no implican la puesta en práctica por parte de los estudiantes de saberes y conocimiento.
- e) Prácticas profesionalizantes no vinculadas al perfil profesional

Las prácticas profesionalizantes informadas por las escuelas de la muestra corresponden mayoritariamente a aquellas en situaciones concretas de trabajo o de acuerdo a normas de organizaciones externas (44,7%), seguidas por las prácticas dentro de la escuela que responden a necesidades de la institución o de otras organizaciones que representan casi un tercio del total, mientras que las prácticas internas con aplicación de conocimientos pero sin referencia a demandas o necesidades, alcanzan casi una cuarta parte de las prácticas. El porcentaje de prácticas profesionalizantes dirigidas a ampliar conocimientos sobre los procesos socio-productivos y el ejercicio del perfil profesional, pero que no implican la puesta en práctica por parte de los estudiantes son minoritarias (1,7%).

Prácticas profesionalizantes de 2016 y 2017 informadas por las escuelas de la muestra: tipo de práctica predominante según provincia. En porcentajes.

Tipo de práctica profesionalizante				
1 (44,7%)	2 (30,3%)	3 (19,7%)	4 (1,7%)	5 (0,2%)
Buenos Aires (60%)	CABA (83,3%)	Formosa (46,7%)	Neuquén (16,7%)	Río Negro (2,8%)
Chubut (77,8%)	Entre Ríos (78,6%)	San Juan (66,7%)	San Luis (14,3%)	
Córdoba (68,1%)	Formosa (40%)	San Luis (43%)		
Corrientes (64%)	Jujuy (45%)			
Misiones (56%)	La Pampa (54%)			
Neuquén (50%)	La Rioja (45%)			
Río Negro (61%)	Mendoza (42%)			
Santa Fe (64,7%)	Salta (43,4%)			
Santa Cruz (50%)	Tierra del Fuego (60%)			
	Tucumán (46%)			

Fuente: PEET-IIICE/UBA FFyL - INET (2017) Estudio "Relevamiento de prácticas profesionalizantes en las escuelas secundarias técnicas", FO-NIET-INET 2017 Línea 6.

Las prácticas de la muestra de las provincias Chubut (78%), Córdoba (68%), Santa Fe (65%), Corrientes (64%), Río Negro (61%) y Buenos Aires (60%) destacan por un alto porcentaje prácticas en situaciones concretas de trabajo, mientras la Ciudad de Buenos Aires (83%), Entre Ríos (79%), Tierra del Fuego (60%) y La Pampa (54%) parecen desarrollar prácticas internas que responden a necesidades o demandas propias de la escuela o externas. En San Juan (68%) y San Luis (43%) el proceso de transición hacia las prácticas se asienta en aquellas de aplicación de conocimientos propios del perfil profesional pero sin referencias a necesidades o demandas.

Prácticas profesionalizantes de 2016 y 2017 informadas por las escuelas de la muestra por especialidad según tipo. En porcentajes.

Especialidad	Total	Tipo de Práctica Profesional				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Agropecuaria	100% (183)	29,5%	30,6%	33,9%	1,6%	0,5%
Construcción	100% (40)	62,5%	35,0%	2,5%	0,0%	0,0%
Electromecánica	100% (113)	44,2%	37,2%	17,7%	0,0%	0,0%
Electrónica	100% (25)	32,0%	32,0%	24,0%	12,0%	0,0%
Industria de la Alimentación	100% (25)	76,0%	20,0%	4,0%	0,0%	0,0%
Química y otras Industrias de Procesos	100% (49)	42,9%	24,5%	14,3%	6,1%	0,0%
Mecánica	100% (22)	40,9%	45,5%	13,6%	0,0%	0,0%
Administración	100% (33)	60,6%	27,3%	9,1%	0,0%	0,0%
Informática	100% (48)	54,2%	31,3%	12,5%	2,1%	0,0%

Nota: Las PP se han contado tantas veces como especialidades con las que se relacionaban (hasta dos menciones)
 Fuente: PEET-IICE/UBA FFyL - INET (2017) Estudio "Relevamiento de prácticas profesionalizantes en las escuelas secundarias técnicas", FONIET-INET 2017 Línea 6

Las especialidades con mayor número de casos en la muestra, las que se distinguen por la realización de prácticas en situaciones de trabajo real corresponden a Industria de la Alimentación (76%), Construcción (62%), Administración (60%) e Informática (52%). Las prácticas dentro de la escuela pero que responden a necesidades de la institución o de otras organizaciones son más importantes en Mecánica (45% de las PP). Las escuelas agropecuarias realizan en similar proporción prácticas de tipo 1, 2, y 3.

El análisis de los objetivos de las prácticas profesionalizantes informadas por las escuelas del relevamiento permiten distinguir su orientación hacia: la comprensión del mundo del trabajo; el fortalecimiento del aprendizaje y la integración de contenidos adquiridos a lo largo de los distintos ciclos de la formación secundaria; y la formación orientada hacia la solidaridad y otros valores. Más de dos tercios de las prácticas de las escuelas de la muestra responden a la primera finalidad, las orientadas al fortalecimiento del aprendizaje y la integración de conocimientos representan poco más del 20%, mientras que las orientadas a la solidaridad y la formación en valores son minoritarias en el total de las prácticas informadas (3%).

En la muestra de La Pampa y Formosa predominan las prácticas profesionalizantes dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje e integración de conocimientos, mientras que las prácticas para la comprensión del trabajo son mayoritarias en el resto de las provincias, especialmente en Entre Ríos, Catamarca, Chubut, Corrientes y Buenos Aires. En Santa Fe puede señalarse una proporción cercana al 20% de prácticas que apuntan a la transmisión de valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la ciudadanía.

La revisión de los objetivos de las prácticas realizadas por las escuelas de la muestra por especialidad da cuenta que en la mayoría se destacan objetivos vinculados al favorecer la comprensión del mundo del trabajo entre los estudiantes. Las prácticas de la especialidad Electrónica y Química e industria de procesos se distribuyen entre dicho objetivo y el fortalecimiento del aprendizaje y los conocimientos. Cabe señalar que casi un 10% de las prácticas de la especialidad de Informática se orientan hacia fines solidarios y/o la formación en valores.

Los estudios de casos realizados permiten verificar y profundizar estos temas: del total de 132 prácticas relevadas en las instituciones seleccionadas como casos, 75 tienen como objetivo principal la comprensión del mundo del trabajo. Los propósitos concretos son diversos: desde acercarse a situaciones reales de trabajo, reconociendo que lo que ocurre en la escuela tiene otra entidad respecto a lo que acontece fuera del contexto escolar; la formación de valores, actitudes y comportamientos esperados en el mercado de trabajo; el conocimiento de las relaciones laborales; una estrategia de inserción laboral de los estudiantes. El aprendizaje mediante la práctica, la experiencia, la vivencia es uno de los propósitos de muchas prácticas profesionalizantes; esto se resume en la expresión “aprender haciendo” que emerge como una estrategia pedagógica de vinculación entre teoría y práctica. Otra proporción importante de las prácticas profesionalizantes relevadas tienen como finalidad el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes y la integración de los contenidos de los campos de la formación y de las materias. Un número muy reducido de prácticas (seis en total), tienen entre sus objetivos la formación en valores y el fortalecimiento de los vínculos con la comunidad en la que se inserta la escuela.

Cabe señalar que a pesar de las dificultades y problemáticas, los distintos actores de la escuela reconocen el valor formativo y pedagógico de las prácticas profesionalizantes. Los entrevistados tienen una valoración positiva de los logros, que varían desde la efectiva integración de los conocimientos adquiridos en distintas materias y campos de la formación, al acercamiento a situaciones reales de trabajo fuera de la escuela hasta la puesta en acto de habilidades en el uso de maquinaria y herramientas y del saber técnico. Pero sin duda, uno de los logros más destacados por todos los actores consiste en los cambios subjetivos en los estudiantes: la demostración de formas de saber ser vinculadas al mundo del trabajo tales como responsabilidad, puntualidad, autonomía, el interés y la motivación. El registro de las actividades realizadas por los estudiantes en las prácticas profesionalizantes informadas por las escuelas de la muestra da cuenta que se abocaron mayoritariamente a procesos de producción de bienes y prestación de servicios desarrollados dentro de las escuelas (39%) y en organizaciones externas (38%). Casi un 14% de las prácticas consistieron en la elaboración de proyectos, tareas de investigación y registro, informes o carpetas técnicas sobre algún tema, producto o proceso específico.

Prácticas profesionalizantes de 2016 y 2017 informadas por las escuelas de la muestra INET que respondieron el relevamiento por provincias según tipo de actividades. En porcentajes.

Actividades realizadas por los estudiantes	Total
Actividades de producción de bienes y/o prestación servicios en OE	38,1%
Actividades de producción de bienes y/o prestación servicios en la escuela	38,8%
Elaboración de proyectos, tareas de investigación, registro, trabajos prácticos, informes, carpeta técnica	13,7%
Visitas a empresas u otras organizaciones/instituciones	0,9%
Asistencia a cursos o clases en temáticas específicas	1,7%
Docencia, Asistencia a docentes de la escuela y supervisión de otros estudiantes	0,5%
Otros	0,3%
Sin datos	5,9%
Total	100,0% (575)

Fuente: PEET-IICE/UBA FFyL - INET (2017) Estudio "Relevamiento de prácticas profesionalizantes en las escuelas secundarias técnicas", FONIET-INET 2017 Línea 6.

Las actividades de producción o prestación de servicios en organizaciones externas son mayoritarias en las escuelas del relevamiento de Chubut, Corrientes, Santa Fe, Córdoba, Misiones y en todos los casos de Catamarca. En Ciudad de Buenos Aires, La Pampa, Entre Ríos y La Rioja tiene el mayor peso relativo de actividades productivas dentro de la escuela y Tierra del Fuego se destaca por las actividades de investigación, registro y elaboración de proyectos.

Las escuelas de Industria de la Alimentación, Administración, Construcción, seguidas por las de Informática, Mecánica y Química y otras industrias de procesos, han propiciado las actividades de producción de bienes y/o prestación de servicios en organizaciones externas. Las especialidades Agropecuarias, Electrónica y Agropecuaria destacan por actividades de producción de bienes y/o prestación servicios en la escuela, para la escuela u otra organización. La elaboración de proyectos, tareas de investigación, registro, trabajos prácticos, informes, carpeta técnica representan cerca de una cuarta parte del total de prácticas en Construcción y Electrónica.

Clasificación de prácticas profesionalizantes según nivel organización

Las prácticas profesionalizantes desarrolladas por las escuelas correspondientes a los estudios de caso (82) se clasificaron en tres tipos teniendo en cuenta los aspectos relacionados con su planificación, organización e implementación y el momento del cambio curricular en que se encuentra la provincia. Los tres grupos de prácticas profesionalizantes son: nivel de organización alto, nivel de organización medio y nivel de organización bajo.

Prácticas profesionalizantes (132) por nivel de organización, provincias, especialidades, lugar de realización y formato. Escuelas seleccionadas como casos. 2017.

Nivel de organización	Provincias	Especialidades	Lugar de realización	Formato
Alto (38 pp)				
<ul style="list-style-type: none"> Intervienen los directivos y profesores. En la institución puede haber una figura de coordinación formal o un docente que asume el rol. Puede haber una distinción entre los directivos o docentes que asumen la gestión burocrática mientras que otros docentes asumen tareas de supervisión y acompañamiento pedagógico. Existe un plan institucional de PP o proyectos por especialidad, generalmente porque son requeridos desde las instancias de supervisión distritales o desde las direcciones de educación técnica provinciales. En ocasiones, han intervenido supervisores, referentes del INET o de las direcciones de educación técnica con orientaciones o documentación sobre la realización de prácticas profesionalizantes. Hay instancias pautadas y regulares de seguimiento y evaluación, se utilizan planillas y registros estandarizados. En los casos en que se desarrollan en OE hay pautas con distintos grados de formalidad sobre las tareas precisas que desarrollarán los estudiantes y su relación con el perfil profesional. No hay restricciones relevantes de recursos materiales y humanos para hacer las PP. Aunque se presenten dificultades, las instituciones encuentran alternativas o modos de superarlas. En general se desarrollan desde hace tres años o más en la institución. 	<p>Buenos Aires (10pp) Córdoba (1pp) Corrientes (1pp) Entre Ríos (1pp) Mendoza (1pp) Misiones (6pp) Neuquén (2pp) Río Negro (9pp) Salta (1pp) San Juan (1pp) Santa Cruz (3pp) Tierra del Fuego (1pp) Tucumán (1pp)</p>	<p>Electromecánica (10pp) Agropecuaria (8pp) Industria de los Alimentos (3pp) Industria de los Alimentos (2pp) Electromecánica y electricidad (2pp) Otras especialidades*: (13 pp)</p>	<p>Dentro de la escuela (15pp) Fuera de la escuela (16 pp) Dentro y fuera de la escuela (7pp)</p>	<p>Pasantías (16pp) Combinaciones de pasantías con otros formatos: (6pp). Proyecto productivo (4pp) Proyecto didáctico productivo (5pp) Proyecto científico-tecnológico (2pp) Otros formatos: (5pp)</p>
Medio (66)				
<ul style="list-style-type: none"> El docente se encarga tanto de la gestión como del acompañamiento pedagógico de la PP. El equipo directivo tiene una participación menor en la gestión de la PP. Pueden existir parejas pedagógicas o intervenir docentes de otras materias, como maestros de sección, MEPS. No hay una planificación integral a nivel institucional de la PP, sino que cada docente puede tener un plan o proyecto con diverso grado de formalización. Las instancias de seguimiento son intermitentes y no cuentan con procedimientos o dispositivos estandarizados. Estas instancias pueden estar delegadas a los propios alumnos (autoevaluación) o en los representantes de la OE, con quienes se mantiene comunicaciones o reuniones de carácter informal. No hay restricciones relevantes de recursos materiales y humanos para hacer las PP. En las circunstancias en que se presentan dificultades, las instituciones encuentran algunos problemas para superarlas, lo cual puede incidir en la forma de organización de la PP. En los casos de prácticas realizadas en OE, los docentes tienen una idea general de las actividades que realizarán los estudiantes, aunque la asignación de las mismas dependen en gran medida de la OE. En general las PP se desarrollan desde hace dos años o un año. 	<p>CABA (1pp) Buenos Aires (13pp) Catamarca (3pp) Chubut (3pp) Córdoba (3pp) Corrientes (4pp) Entre Ríos (1pp) Formosa (2pp) Jujuy (3pp) La Rioja (2pp) Mendoza (4pp) Misiones (6pp) Río Negro (2pp) Salta (1pp) San Juan (2pp) Santa Fe (12pp) Tierra del Fuego (3pp) Tucumán (1pp)</p>	<p>Agropecuaria (17pp) Electromecánica (10pp) Informática (7pp) Construcción (6pp) Química y otras industrias de proceso (5pp) Industria de la alimentación (3pp) Electricidad (2pp) Informática y turismo (2pp) Madera y Mueble (2pp) Otras especialidades*: (12pp)</p>	<p>Dentro de la escuela (33pp) Fuera de la escuela (16pp) Dentro y fuera de la escuela (17pp).</p>	<p>Proyecto didáctico productivo (21pp) Pasantía (17pp) Pasantía y proyecto didáctico-productivo (8pp) Empresa simulada (6pp) Pasantía y proyecto productivo (4 pp) Prácticas de docencia (2pp) Otros formatos y combinaciones: (8pp)</p>

Bajo (28 pp)				
<ul style="list-style-type: none"> • Un solo docente se hace cargo tanto de la gestión como de los aspectos pedagógicos de la PP. No intervienen otros docentes y hay una participación menor del equipo directivo. En algunos casos, se trata de profesores de acceso reciente a la docencia. • No hay una planificación precisa de la PP, se realizan actividades a medida que surgen recursos u acceso a OE. • No se realizan instancias pautadas de seguimiento y evaluación, el principal criterio de acreditación es el cumplimiento de asistencia. • En algunos casos, hay delegación en los estudiantes sobre el tipo de práctica a realizar y su contenido, o los estudiantes intervienen directamente en obtener acceso a OE para realizar su práctica. • Hay inconvenientes en la obtención y gestión de recursos y en el acceso a espacio físicos tanto internos como externos para hacer las PP. En las circunstancias en que se presentan dificultades, las instituciones encuentran problemas para superarlas, lo cual puede incidir en la forma de organización de la PP y en su implementación. • En general se realizan por primera vez o desde hace un año. 	Buenos Aires (2pp)	Agropecuaria (6pp)	Dentro de la escuela: (22pp)	Proyecto didáctico- productivo (15pp)
	Chubut (2pp)	Construcción (6pp)	Fuera de la escuela: (1pp)	Proyectos productivos: (2pp)
	Formosa (1pp)	Electromecánica (3pp)	Dentro y fuera de la escuela (5pp)	Pre-prácticas: (2pp)
	Jujuy (2pp)	Electrónica (3pp)		Otros formatos y combinaciones: (9pp)
	La Pampa (3pp)	Informática (2pp)		
	Mendoza (8pp)	Otras especialidades*: (8pp)		
	Neuquén (1pp)			
	Salta (2pp)			
	San Luis (4pp)			
	Santiago del Estero (2pp)			
	Tucumán (1pp)			

Fuente: PEET-IICE/UBA FFyL - INET (2017) Estudio "Relevamiento de prácticas profesionalizantes en las escuelas secundarias técnicas", FONIET-INET 2017 Línea 6. *Otras especialidades, se cuenta una práctica profesionalizante por especialidad

La incidencia de perfiles institucionales en los formatos de prácticas seleccionados

La información brindada por los entrevistados sobre el perfil de la institución y su acceso a recursos, así como la caracterización de la muestra de instituciones permitió organizar la información para distinguir tres tipos de situaciones: instituciones con condiciones edilicias, materiales, personal docente y recursos adecuados; instituciones con necesidades edilicias, materiales o de recursos pero que no impidieron el desarrollo de las PP; instituciones con dificultades edilicias, materiales o falta de docentes acentuadas que inciden en la realización de PP.

Las restricciones de recursos materiales y humanos que presentan las instituciones de la muestra parecen incidir de manera significativa en las características de organización e implementación de las prácticas profesionalizantes. También incide la variable temporal del momento de implementación del nuevo diseño curricular y las regulaciones normativas. Las prácticas profesionalizantes con alto grado de organización se realizan principalmente en instituciones con recursos edilicios adecuados y cuentan con personal docente suficiente. Una menor cantidad de las prácticas se desarrollan en escuelas que tienen necesidades y problemáticas de recursos, las cuales han logrado superar para implementar PP organizadas. Con excepción de las escuelas en Buenos Aires y Catamarca, el resto de las escuelas realiza las prácticas profesionalizantes por segunda o primera vez, de allí que la menor experiencia incida en algunos de los aspectos organizativos.

La mayoría de las prácticas profesionalizantes con un nivel intermedio de organización se realizan en escuelas que presentan alguna limitación de recursos edilicios, materiales o de docentes, sin embargo, estas necesidades pudieron ser sorteadas para realizar las prácticas. Le sigue en importancia por la cantidad de prácticas de nivel intermedio que realizan, las escuelas que presentan las condiciones más favorables, mientras que es mucho

menor la cantidad de prácticas de este tipo (apenas 7) desarrolladas en las escuelas que presentan las mayores dificultades materiales y de personal. Veintidós de las prácticas relevadas con bajo nivel de organización se realizaron en instituciones con necesidades de recursos, en 13 prácticas las características del establecimiento incidieron sobre la organización e implementación de las prácticas profesionalizantes.

Los factores que favorecen o dificultan la implementación de las prácticas profesionalizantes

El registro de dificultades en el relevamiento cuantitativo anticipa o da marcos a las verificaciones y fundamentos obtenidos en los estudios de casos. Entre las escuelas de la muestra con prácticas profesionalizantes internas casi un 20% indica que no tiene dificultades y la mayor parte de los registros de problemas refieren a la “falta o inadecuación de los entornos formativos” (aulas, laboratorios, equipamiento) (33%), seguido por la falta o escasez de insumos y otros materiales (8%) y la falta de docentes (7%).

Escuelas secundarias técnicas de la muestra que realizan prácticas profesionalizantes por provincias según las dificultades en la implementación de las prácticas profesionalizantes. En porcentajes. 2017.

Dificultades	Prácticas dentro de la escuela	Prácticas en organizaciones externas
Ninguna dificultad	17,7%	6,9%
No se realizó este tipo de prácticas (dentro / en organizaciones externas)	2,9%	8,0%
Problemas con el seguro de los estudiantes	0,6%	7,4%
Falta de docentes para las pp o incumplimiento de tareas docentes	7,4%	0,0%
Falta o escasez de insumos y otros materiales	8,0%	,6%
Falta o inadecuación de entornos formativos (aulas, laboratorios y equipamiento)	32,6%	0,0%
Dificultades para el traslado de los estudiantes	0,6%	12,6%
Dificultades para establecer relaciones con organizaciones externas	0,0%	22,3%
Dificultades con las tareas y horarios que ofrecen las OE a los estudiantes	0,0%	4,0%
El contexto productivo local no tiene establecimientos afines a la especialidad de la escuela	0,0%	6,3%
Problemas burocráticos derivados de los tiempos administrativos y/o las regulaciones de la pp	2,3%	6,3%
Dificultades en la organización didáctica de las prácticas (carga horaria, coordinación de distintas materias y profesores)	6,9%	1,7%
Otras	8,6%	5,1%
Sin datos	12,6%	18,9%
Total	100,0% (175)	100,0% (175)

Fuente: PEET-IIICE/UBA-FFyL – INET (2017) Estudio “Relevamiento de prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas”, FONIETP-INET-2017 Línea 6

Las escuelas del relevamiento que desarrollan prácticas profesionalizantes en organizaciones externas señalan como las dificultades mayores: “*el establecer relaciones con estas organizaciones*” (22%) y el traslado de los estudiantes (13%). Luego se mencionan otras cuestiones tales como: la falta de seguros (7,4%), inadecuación de los horarios y las tareas (4%), el contexto productivo local no afín a la especialidad de la escuela (6%) y los problemas burocrático-administrativos en la aceptación de los proyectos (6%).

Las escuelas de la muestra que con mayores problemas o que los reconocen en mayor proporción se encuentran en Jujuy, San Luis, Salta, Mendoza, La Rioja, Corrientes, Córdoba, pero también Catamarca, Chubut, Formosa, Misiones, Santa Fe y Tierra del Fuego.

El porcentaje de escuelas que completaron el relevamiento y que no registra ninguna dificultad para implementar prácticas profesionalizantes internas varía entre el 12% en Automotriz y el 50% en Textil e Indumentaria., siendo de 33% en Administración. Luego el mayor problema para el desarrollo de estas prácticas parece concentrarse en disponer de entornos formativos adecuados, la mitad de las escuelas de Industria de la Alimentación y casi el 40% de Construcción se han encontrado en esta situación, mientras que la escasez de insumos y materiales afecta o afectó las prácticas del 21% de las escuelas de Electrónica de la muestra.

Respecto a las prácticas realizadas fuera de la escuela, casi el 40% de las escuelas relevadas de la especialidad Administración, el 30% de las de Industrias de la Alimentación y más de una cuarta parte de las de Electromecánica, Electrónica y Química y otras industrias de procesos señalan como principal dificultad el contacto con organizaciones externas. Las escuelas Agropecuarias de la muestra plantean dificultades para el traslado de los estudiantes desde la institución hacia otros establecimientos. Los problemas de seguros para los estudiantes son señalados por las escuelas de orientación Química y de industrias de procesos y Electromecánica.

Los estudios de caso dan cuenta que las principales dificultades para la implementación de las prácticas profesionalizantes son similares independientemente del perfil institucional y del nivel de organización alcanzado por las escuelas seleccionadas:

- a)** La burocracia, es decir, la demora en obtención de avales, permisos y aprobación de los planes de prácticas profesionalizantes, demora en la aprobación de convenios con organizaciones externas, solicitud de excesiva cantidad de documentación a las organizaciones externas por parte de las autoridades jurisdiccionales.
- b)** La gestión de los seguros para cobertura de los estudiantes fuera de la escuela; mientras que algunas provincias se encargan de esta cobertura (por ejemplo en La Pampa), en otras provincias las escuelas deben gestionar sus seguros e incluso pagarlos con recursos de Plan de Mejoras, cooperadora o del bolsillo de los propios alumnos y docentes;

- c) La necesidad de disponer de más personal docente, especialmente de la figura de coordinador de práctica profesionalizante, que si bien está presente en varias normativas son cargos que no se han creado y nombrado (la coordinación usualmente la asume un integrante o jefe de especialidad o taller junto con sus tareas habituales);
- d) Las dificultades para comprender la normativa vigente sobre las prácticas profesionalizantes y de avance en los procesos de homologación curricular en algunas provincias;
- e) La relación con las empresas, que debe ser gestionada por las propias instituciones; las empresas parecerían desconocer las prácticas profesionalizantes y pocas desean recibir a estudiantes de nivel secundario y/o comprenden el sentido formativo de las prácticas;
- f) La falta de entornos formativos, los equipamientos e insumos, la falta de experiencia para desarrollar las prácticas profesionalizantes.

5. RECOMENDACIONES PARA LA ETP

El estudio permite plantear algunas cuestiones que sin dudas requieren la intervención de los equipos técnicos nacionales y provinciales de educación secundaria técnica con el objetivo de sostener el desarrollo de las prácticas profesionalizantes.

Fortalecimiento de la coordinación de las prácticas profesionalizantes desde el INET – Área de prácticas profesionalizantes

La posibilidad que el INET podría organizar un área de prácticas profesionalizantes orientada al fortalecimiento y asistencia de las áreas provinciales en discusión y búsqueda de acuerdos sobre:

- El sentido de las prácticas profesionalizantes en la educación secundaria técnica, objetivos y formatos;
- El lugar de estas prácticas en el diseño curricular del nivel y la asignación de la carga horaria que le corresponde, en tanto algunos directivos dan cuenta de la indefinición y superposición con otros espacios curriculares;
- La definición y/o readecuación de normativas para la implementación;
- La identificación de "buenas prácticas" y su difusión.

Organización y programación de las prácticas profesionalizantes en los ámbitos de conducción educativa provincial

Los ámbitos de conducción educativa provinciales deberían contemplar para el nivel secundario y la ETP un área técnica alrededor de la relación educación y mundo del trabajo para la planificación y ges-

tión de las prácticas profesionalizantes y el desarrollo pedagógico de las mismas, con el objeto de promover un marco común que oriente las acciones de las escuelas. Las funciones a desarrollar serían:

- La elaboración de marcos de acción sobre las PP para:
 - a) el diseño de instrumentos escolares de programación de las prácticas profesionalizantes, que ya muchas provincias han desarrollado;
 - b) la explicación de modelos de formatos y sus alcances, actividades posibles y actores que intervienen;
 - c) instancias de devolución y asesoramiento sobre los planes presentados y evaluados;
- La programación de las prácticas profesionalizantes con el ámbito sector público provincial y municipal y los sectores empresarios para:
 - a) coordinar convenios, mayores vínculos y articulación con las escuelas a nivel local y explicitar el sentido formativo de las prácticas profesionalizantes;
 - b) revisar las reglamentaciones y requisitos que deben cumplir las organizaciones externas y que limitan y dificultan la realización de prácticas fuera de la escuela;
 - c) diseñar programas provinciales “puente” entre las escuelas y las organizaciones de la realidad social y productiva, con el objetivo de facilitar la realización de prácticas profesionalizantes externas y/o distintas instancias de participación de dichas organizaciones;
- La previsión de seguros y otras coberturas para favorecer la realización de prácticas profesionalizantes dentro y fuera de la escuela (en organizaciones externas); agilizar la gestión de seguros para los estudiantes; o prever fondos para su contratación; disponer de medios de traslado para los estudiantes, especialmente en escuelas ubicadas en áreas rurales o periurbanas; facilitar el acceso a insumos de diverso tipo requeridos en las prácticas internas y/o elementos de seguridad; y disponer de líneas de financiamiento específica para las PP, no dependientes de los planes de mejora institucional ni de los recursos que puedan aportar los estudiantes y/o profesores;
- El desarrollo pedagógico de las prácticas profesionalizantes requiere instancias de formación de las áreas de supervisión y los equipos directivos y docentes de las escuelas sobre el lugar y el sentido de estas prácticas en la educación secundaria técnica, objetivos y formatos; el fortalecimiento de capacidades de planificación y organización de las prácticas en grupos de escuelas cercanas o de las mismas áreas locales y/o por especialidad; el reconocimiento de las fortalezas y las dificultades en el procesos de organización e implementación; y el intercambio sobre experiencias realizadas en la jurisdicción y en otras de manera para analizar las PP que tuvieron mejores resultados y cómo resolvieron problemas;
- La organización de reuniones inter-escuelas con los equipos de supervisión de cada distrito o región para el intercambio de experiencias, dificultades y logros alcanzados;
- La definición de una metodología provincial para el seguimiento y evaluación de las prácticas profesionalizantes.

Esta información de base es fundamental para prever acciones de intervención posibles de manera de mejorar el desarrollo de las prácticas profesionalizantes y de los equipos docentes responsables

de su implementación, y estimular el intercambio y generación de redes y la realización de reuniones de trabajo y de presentación de experiencias por distritos o provincias y por especialidades de manera de favorecer la difusión de buenas prácticas de implementación de este espacio curricular.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, J.M., & Galatanu, O. (Coord.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences?* Paris, L'Harmattan
- Camilloni, A. (2006) "El saber sobre el trabajo en el currículo escolar", *Anales de la educación común*, año 2, número 3, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- CEDEFOP (2008) *Glosario de la Terminología de la política europea de educación y formación. Una selección de 100 términos claves*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2011) *Vocational education and training at higher qualification levels*, Research paper n° 15, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- De Ibarrola, M. (2010) "Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional. Un debate necesario", en *La educ@ción digital magazine 144*, Educational Portal of the Americas - Department of Human Development, Education and Culture. OEA-OAS.
- De Ibarrolla, M y M. A. Gallart. (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.
- Dirección de Currícula (2007) *Orientaciones para el desarrollo de prácticas profesionales en la oferta de carreras de formación técnica superior. Documento de Trabajo n° 1. Aportes para el desarrollo curricular de la formación técnico profesional*, Serie Prácticas Profesionalizantes, Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gallart, M.A (1985) *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*, Cuadernos del CENEP n° 33-34, Buenos Aires, CENEP
- Gómez Campos, V. M. (2006) *La Cultura para el Trabajo en la Educación Media de Bogotá*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Universidad Nacional de Colombia.
- Herger, N. Sasser, 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.
- Herger, N. (2013) *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para trabajo: las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores como campo relativo y conflictual*, Tesis de Doctorado, Facultad de

Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. Mimeo.

- INET (2007) Programa de educación técnica de nivel medio y superior no universitario, las prácticas profesionalizantes, Buenos Aires, INET.
- Jacinto, C. (2015) "Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social", en Perfiles educativos; IISUE-UNAM.
- Jacinto, C. (2013) "La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso" en Propuesta Educativa, N°40 – Año 22 – Nov. 2013 – Vol 2, Buenos Aires, Flacso Argentina. Pp. 48 a 63.
- Jacinto, C. (2009) "Iniciativas recientes sobre formación para el trabajo en la educación secundaria general" en Tendencias en Foco, n° 10, Buenos Aires, redEtis-IIPE-UNESCO.
- Jacinto, C. (2007) Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación con los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente, Buenos Aires, UNCEF
- Jacinto, C. y V. Millenaar (2007) "Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos" en Boletín redEtis, Número 7, Buenos Aires, redEtis-IIPE-UNESCO.
- Mazza, D. (2007) El análisis de la actividad. Desarrollos teóricos actuales, Ficha de Cátedra, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Riquelme, G. C. (2016) Review of "Young, Michel and Johan Muller, Curriculum and the specialization of knowledge. Studies in sociology of education", Journal of Education and Work, London, Routledge. Mimeo.
- Riquelme, G. C. (2007) Consultoría Diseño del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones. Primer Informe de Avance del Consultor Técnico Conceptual, Buenos Aires, PEET-IICE-FFyL/UBA-INET.
- Riquelme, G. C. (2004) La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Miño y Dávila.
- Riquelme, G. C. (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° 2, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Riquelme, G. C. (1991) "Implicancias educativas de la transformación de las calificaciones ocupacionales: abordaje teórico conceptual", Cuadernos de Trabajo n° 8, Buenos Aires, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Riquelme, G. C. (1989) Educación y trabajo en zonas desfavorables: reconceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales. Ministerio de Educación y Justicia. OEA. PEM. Dirección General de Planificación Educativa.
- Riquelme, G. C. (1985) "Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis" en Revista Argentina de Educación, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, pp. 17-46.
- Riquelme, G. C. y N. H. Herger (2014) "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. La Bicicleta Ediciones. Buenos Aires. Pp. 133-167.
- Riquelme, G. C. N. Herger y J. Sasserá (en prensa) 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, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

- Sassera, J. (2015) “Desigualdad en la educación secundaria y formación para el trabajo en la localidad de Campana: diferenciación institucional y experiencias pedagógicas”, en Castorina A. y V. Orce (Comps.) Controversias en el campo de la educación: aportes de los/as investigadores en formación, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofías y Letras-UBA
- Sassera, J. (2014) “Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales: el sentido de las experiencias pedagógicas de adolescentes y jóvenes”. Tesis doctoral defendida y aprobada en la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Directora: Dra. Graciela C. Riquelme
- Souto, M. (2013) El carácter de “artificio” del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Spinoza, M. (2004) El estudio de los perfiles profesionales en el marco de las relaciones entre la educación y el trabajo: el caso de los técnicos químicos en Argentina, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo. UBA. Buenos Aires.
- Testa, J. (1991) Una reflexión acerca de las complejas y controvertidas relaciones entre educación y empleo. La escuela técnica y su capacidad de dar cuenta de los nuevos requerimientos tecnológicos, Buenos Aires, CEIL-CONICET.
- UNESCO (1978) Terminology of technical and vocational education, Paris, Iberdata-UNESCO.
- Wansindler, G. J. (2009) “Construcción y desarrollo de las prácticas profesionalizantes” en Novedades Educativas, año 21 n° 225, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Young, M. (2013) “Disciplina versus habilidades, un análisis sociológico” en Stubrin, A. et al, Simposio Internacional Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Young, M. (2009) “What are schools for?”, en H. Daniels, H. Lauder y J. Porter, Knowledge, Values and Educational Policy, Londres, Routledge.
- Young, M. y J. Muller (2016) Curriculum and specialization of knowledge, Oxon, Routledge.
- Young, M. y J. Muller. (2013) “Tres posibles situaciones educativas para el futuro: lecciones desde la Sociología del Conocimiento”, en Stubrin, A. et al, Simposio Internacional Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario, Santa Fe, Ediciones UNL.

* Equipo de trabajo

Equipo coordinador

Graciela C. Riquelme (Inv. Principal CONICET, Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo-IICE/UBA-FFyL)

Co-dirección: Natalia Herger (Secretaria Académica del PEET-IICE/UBA-FFyL)

Investigadora Asistente del equipo: Jorgelina S. Sassera (investigadora del PEET-IICE/UBA-FFyL)

Equipo de Trabajo

Coordinadora del relevamiento cuantitativo: Natalia Herger,

Coordinadora de Estudios de caso: Jorgelina S. Sassera,

Responsable del diseño y seguimiento del formulario on line y autoadministrado del relevamiento cuantitativo: Eliana Magariños,

Asistencia sistematización de indicadores provinciales y departamentales, seguimiento del completamiento del formulario on line y sistematización de estudios de caso: María Jones,

Asistencia seguimiento del completamiento del formulario on line y sistematización de estudios de caso: Sebastián Mauro,

Asistencia especializada sobre estructura curricular comparada de educación secundaria y técnica en las provincias: Nicolás Buchbinder.

Estudios de caso

Buenos Aires: María Laura Bianchini, Natalia Herger, Sebastián Mauro, María Emilia Rompató, Jorgelina Sassera,

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Natalia Herger y Graciela C. Riquelme

Catamarca: Karina Luna,

Córdoba: María Alejandra Bowman,

Corrientes y Formosa: Meliza Florez y María Antonella Luraschi,

Chubut: Armando Lehmann,

Entre Ríos y Santa Fe: Dariela Brignardello, Eliana Magariños, Saturnino Ángel Castaño

Jujuy: María de los Ángeles Ligia Gutiérrez,

La Pampa: Ariadna Farías,

La Rioja y San Juan: María José Vila Costa y Mariano Andrés Harraca,

Mendoza: María Fernanda Ceccarini y Carmen Cernado,

Misiones: María Fernanda Báez, María Claudia Giménez, Fernando Jaume, Alicia Oudin, Patricia Wecher,

Neuquén y Río Negro: Ana María Alarcón, Romina Fuentes y Graciela C. Riquelme,

Salta: Gabriel Rodríguez, San Luis: Beatriz de Dios y Enzo Vieyra,

Santa Cruz: Natalia Herger,

Santiago del Estero: Esteban Ithuralde,

Tierra del Fuego: Jorgelina S. Sassera,

Tucumán: Norma Aída Campos y Susana Ruiz Huidobro.

Carga de cuestionarios del relevamiento cuantitativo: Natalia Illescas, Gabriela Alcaráz y Fabiana Zamudio.

Procesamiento de resultados del relevamiento cuantitativo: Jéssica Pla y Julieta Pron.

Desgrabaciones: Emanuel López Méndez, Melina Chullmir, y Diana Ospina Martínez.

CAPÍTULO 2:

LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

Perfiles, hallazgos, y recomendaciones de políticas públicas.

Autores: *Álvarez Gustavo, Marazzi Vanesa, Grabois Indiana
Mercau Celeste, Sikora Julián, Silvina Prainito.*

Institución: *Red Internacional de Educación para el Trabajo (RIET).¹*

1: El presente informe es un resumen del Proyecto cuyos resultados han sido posibles gracias a la participación de un conjunto de personas que han participado en diferentes instancias del estudio. En tal sentido, se agradece la participación de Cecilia Lopez Chapato como Coordinadora metodológica, de Priscila Olivo como coordinadora del trabajo de campo, de Ariel Melamud y Daniela Dborkin como análisis de la información; al Equipo responsable del procesamiento de datos: Gabriel Viu, Sanchis Alberto y Gustavo Smith del Equipo; y al Equipo Territorial conformado por los siguientes encuestadores: Rodríguez Ana, Romano Griselda, Algranati Santiago, Giménez Ezequiel, Flores Juan Pablo, Peña Mariana, Boshi Mariana, Russo Fernando Javier, Sehoane Evelyn, Garutti Flavia, Grabois Luciana, Rodríguez Ponte María Alejandra, Montiel Natalia, Martínez Miguel Ángel, Kovalsky Renée Brenda, Rodríguez Luther, Martínez Gabriel, Kingard Nora Silvina, Guaymas Marcela, Molas Romina, Phillipson Andrea Castro, Martini Solana, Bravo Valeria Adriana, Amaya Yamila Andrea, Agüero Santiago, Masudd Laura Gabriela, Maizares Vanina del Carmen, Burgos Marcela Noemí, Albeza Jimena, Benítez Nancy Esther, Loza Luisa, Colina Natalia, Meza Claudia, Ligoule Marcos, Pedersen Martin, Pedersen Martin, Astrada Abigail, Lares Victoria, Lagos Daniela, Aillapan Mariana, Bahamonde María de los Ángeles, Linares Mariana, Caliri Sebastián, Pagola Cecilia, Soria Daniel, Escudero Facundo, Palacio Iván, Ortiz Facundo, Calleja Nadia, Barbato Macarena, Colombo Paloma, Cepero David, Echeagaray Andrea, Palacio Iván, Molas Romina, Cabezas Marcela y Díaz Victoria.

1. INTRODUCCIÓN

Las grandes transformaciones de las formas de producción ocurridas en las últimas décadas a partir de la globalización y la revolución tecnológica, han impactado en las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales de los países. Las diferentes instancias formativas no han estado ajenas a dichas transformaciones y, en particular, la Formación Profesional (en adelante FP) ha vivenciado una permanente adecuación en cuanto a su rol y su alcance a lo largo del tiempo.

En Argentina, las primeras instituciones de Educación Técnico Profesional (en adelante, ETP) en el ámbito oficial fueron fundadas a finales del siglo XIX teniendo en sus inicios una marcada impronta vinculada hacia el empleo y el mundo laboral, que luego fue modificada en las últimas décadas del siglo XX hacia una lógica pedagógica educativa.

Luego de sucesivas modificaciones sobre la orientación de la FP que se han expresado en su andamiaje institucional, en la actualidad puede definirse como una instancia formativa que comprende al conjunto de acciones cuyo propósito es la formación socio - laboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores, y que permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local.

Tal como lo establece la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/2005, la FP es de uno de los tres trayectos que conforma la ETP junto con el nivel medio y el nivel superior no universitario del sistema educativo nacional. Esto último da cuenta de la necesidad de pensar la FP de manera integral con la totalidad de la ETP y articulada con otros niveles formativos.

La citada Ley establece un nuevo ordenamiento donde el Estado Nacional, a través del Poder Ejecutivo Nacional y de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, toma la centralidad del gobierno y administración del servicio de ETP en todo el territorio. El principal organismo creado para regular y controlar el desarrollo de las instituciones de ETP, como así también las ofertas de formación, es el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

En el marco de la función que le ha sido asignada, el INET a través del Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico- Profesional (FONIETP) ha desarrollado un estudio para relevar los perfiles de los alumnos de la FP a nivel nacional el cual ha sido realizado en conjunto con la Red Internacional de Educación para el Trabajo (RIET).

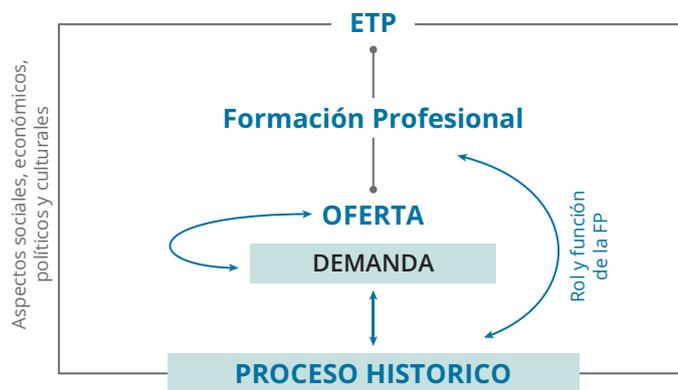
El presente documento tiene como propósito presentar los resultados alcanzados por dicho estudio, así como también las definiciones conceptuales elaboradas para poder abordar el fenómeno desde sus múltiples dimensiones y poder componer de forma integral los perfiles de los alumnos de la FP a nivel nacional.

Esta investigación de carácter exploratoria y descriptiva tuvo como supuesto que la FP en términos de alcance y aplicación, varía en su grado de institucionalidad dentro del Sistema Educativo en relación al momento histórico y la jurisdicción en que se desarrolla. Esto último nos ha llevado a considerar aspectos institucionales en los que se materializó la FP, así como también a considerar nociones y significados atribuidos a su función y rol a lo largo del tiempo.

El rol o función asignado a la FP, se encuentra en directa relación con la oferta que brinda (tanto en el perfil de sus instituciones como en los contenidos de los planes que dicta y los certificados que otorgan); pero también con la demanda de este tipo de formación, la cual se compone además de estudiantes o aspirantes al mercado de trabajo que, de manera directa o indirecta, interviene en la definición de las necesidades de capacitación.

Por tal motivo, la FP se puede desagregar en términos de su oferta o de su demanda, considerando que ambas están atravesadas por aspectos institucionales que incluyen a su vez dimensiones políticas, sociales económicas y culturales.

Figura 1. Esquema de referencia para el análisis de la ETP.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los objetivos de la presente investigación el foco estuvo puesto en el componente de la demanda, y más específicamente en los sujetos que en calidad de alumnos forman parte de la FP. Conocer quiénes y cómo son los sujetos que transitan por la FP en calidad de alumnos ha sido el interés central de este estudio. Lograr conocer dicho universo trajo aparejado poder diferenciar tres aspectos que guardan una estrecha relación. Por un lado, aquel que refiere a los perfiles de los alumnos y que serán analizados a partir de considerar aspectos socioeconómicos, las trayectorias laborales, educativas y las motivaciones de los mismos. Por otro lado, cuál es la articulación que la FP tiene con las diferentes modalidades educativas; y, en tercer lugar, la vinculación que ésta tiene con los contextos productivos locales.

Asimismo, analizar a los sujetos de la FP implica reconocer la imposibilidad de definir un único perfil y reconocer como punto de partida que se trata de grupos diversos que acceden por diferentes motivos a las oportunidades más flexibles que ofrecen los sistemas de capacitación.

2. MARCO CONCEPTUAL

Partimos del supuesto de que se trata de diferentes grupos de sujetos en función de sus características socioeconómicas, sus trayectorias laborales y educativas cuyas motivaciones pueden ser compartidas o no, así como también sus expectativas en relación a la FP. En tal sentido, nos hemos servido de las trayectorias educativas y laborales, como insumo que brinda información sobre el perfil educativo y laboral de los alumnos. Por ello, poder componer los diferentes perfiles de los sujetos que transitan por la FP es fundamental y asume un rol estratégico para el diseño y la implementación de políticas públicas a futuro.

A la vez, es necesario mencionar dos consideraciones. En primer lugar, que, así como no se puede hablar de un solo sujeto de la formación profesional, tampoco se lo puede concebir de manera atemporal en tanto los sujetos responden a construcciones históricas producto de variables, políticas, económicas y sociales. Y, en segundo lugar, reconociendo la interdependencia que existe entre las variables sociales, económicas y culturales, y su vinculación con el fenómeno que se pretende conocer, en este caso los perfiles de los sujetos destinatarios de la FP, optamos por un enfoque integral que permita dar cuenta de sus características económicas, demográficas, educativas y laborales.

Poder dar cuenta de las características socioeconómicas y sociodemográficas de la población que forma parte de la FP es clave en tanto nos ha posibilitado desagregar a la misma según edad y género,² así como también dar cuenta sobre las principales características económicas, educativas y laborales que presenta (Rivadeneira, L.; 2000). Se trata de información valiosa, sobre la estructura de la población y sus necesidades que posibilita componer una parte sustantiva del perfil de los sujetos que forman parte de dicha experiencia formativa.

Asimismo, analizamos a los perfiles incorporando la noción de las trayectorias de los alumnos de FP entendiendo que las mismas comprenden diferentes ámbitos interdependientes como el familiar, escolar, laboral, reproductivo, migratorio y cultural (Aisenson et. al., 2002; Jacinto, 1996 y 2010; Miranda y Otero, 2005). Esto nos permite apreciar el modo en que se entrelazan aspectos estructurales, institucionales y subjetivos en la biografía de los individuos otorgando centralidad a la perspectiva temporal y procesual. En tal sentido, las trayectorias pueden comprenderse como

²: El género a diferencia del sexo requiere profundizar, en estereotipos roles e identidad de género. En cambio, el sexo refiere al dimorfismo sexual que separa a la especie humana entre hombre y mujeres. Para profundizar más sobre este aspecto consultar Barberá, 1998.

el recorrido o curso de vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción, siendo procesos dinámicos, heterogéneos y poco previsibles, que involucran la construcción activa de los sujetos (Blanco,2002; Godard, 1998).

De manera complementaria, hemos incorporado la noción de motivación y expectativas para conocer cuáles han sido los motivos por los cuales los sujetos se han acercado a la FP y qué esperan de ella.

Siguiendo el enfoque de los estudios de la motivación como diferenciador de la elección profesional, hemos centrado la atención sobre la persona al considerar los factores personales (motivos) como determinantes de la elección (Barberá, 2002; Salanova et al., 1996; Huertas, 1997). Situados en ese enfoque, consideramos algunos elementos tales como: los aspectos de género y edad, las características socioeconómicas, el entorno socioproductivo y las demandas del mercado laboral. Por su parte, la noción de expectativas ha servido en tanto referencia a la probabilidad subjetiva de que determinadas acciones producirán determinados resultados.

A partir de estas definiciones conceptuales planteadas, hemos abordado la pregunta central de esta investigación: ¿Quiénes y cómo son los sujetos de la FP? La respuesta no es sencilla dado que sería imposible generar un perfil único. En realidad, debemos hablar de seres diversos con diferentes características que a su vez se encuentran en regiones particulares que inciden en sus elecciones. Razón por la cual, planteamos que el acercamiento más aproximado encuentra la respuesta en la pluralidad y es el motivo por el cual hablamos de PERFILES.

Asimismo, esto no acaba en el intento de elaborar un marco referencial que proyecte visibilidad sobre los perfiles objetivo de la FP, sino entender los motivos y saber en qué medida las necesidades de los alumnos han sido satisfechas. Entendiendo que las conclusiones que se expidan de la presente investigación serán una herramienta que permitirá diagnosticar las fortalezas y desafíos de este peldaño educativo.

El tratamiento de estos tópicos permite establecer estrategias efectivas para la inclusión educativa y laboral – en el marco de ofrecer una educación de calidad que sea representativa y expeditiva en cuanto a los intereses de sus públicos. El presente documento tiene como razón fundamental conocer profundamente el universo actual de la formación para el trabajo en todo el país y de esa forma poder elaborar políticas públicas acordes a las necesidades actuales del contexto productivo, laboral y educativo.

3. DEFINICIONES METODOLÓGICAS Y CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La muestra estuvo comprendida por 243 instituciones que brindan Formación Profesional de todo el país seleccionadas entre aquellas que están inscriptas en el Registro Federal de Instituciones de

Educación Técnico Profesional (RFIETP) al 31/12/2016. El criterio de inclusión se basó en un criterio probabilístico estratificado, considerando la región a la que pertenecen, la cantidad de alumnos que disponen en su matrícula y la cantidad de sectores productivos en los que brinda cursos.

El relevamiento se realizó a través de una encuesta a 10.043 alumnos/as de FP durante el mes de septiembre y noviembre de 2017 en Argentina. Asimismo, la muestra fue trabajada en base a un coeficiente de expansión que replica los estratos con los que se confeccionó la misma, adecuando la base de manera tal para que exista una proporción de varones y mujeres que refleje la matrícula de alumnos /as de FP³. Disponer de la muestra expandida de acuerdo a los criterios de selección de los casos permitió alcanzar la representación del total del universo de los alumnos de FP.

Las instituciones de FP incluidas en el estudio comprenden un amplio espectro de establecimientos, como ser Centros de Formación Profesional, Escuelas de Capacitación Laboral, Centros de Educación Agraria, Misiones Monotécnicas, Escuelas de Artes y Oficios y Escuelas de Adultos con FP. Utilizamos de aquí en más la denominación CFP, para referirnos a la totalidad de instituciones que brindan Formación Profesional.

En esta oportunidad, el instrumento de recolección de la información consistió en un cuestionario semi-estructurado. En términos generales, este tipo de instrumento está especialmente indicado en estudios con objetivos descriptivos, donde se requieren muestras grandes para el estudio de algún aspecto de la población, como es el caso de los estudiantes de FP de nuestro país.

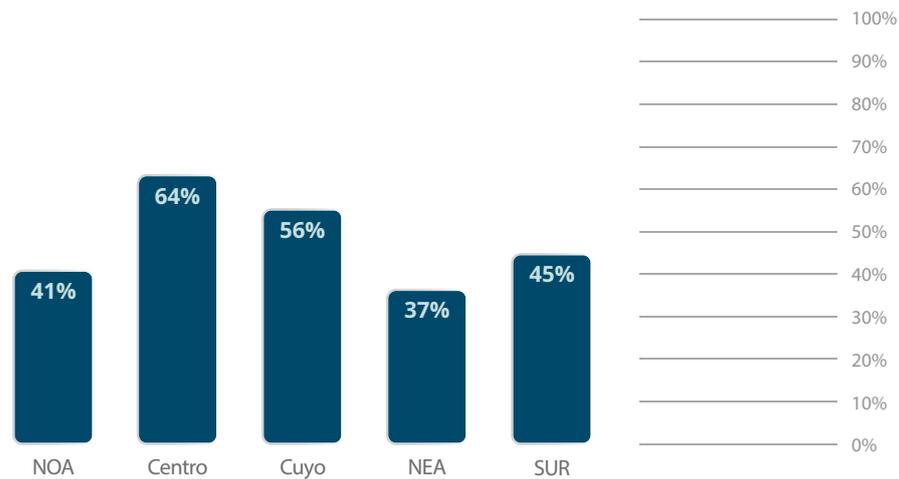
Siguiendo las pautas de los objetivos y el tipo de diseño de investigación, el cuestionario de aplicación presencial, indagó sobre los siguientes aspectos:

- **Perfil socio demográfico y económico** de las y los entrevistados, con preguntas relacionadas con edad, género, lugar de residencia y nacimiento, distancia del CFP, características del hogar, composición del hogar, ingresos, situación laboral, cobertura de salud, etc.
- **Perfil educativo**, para ello se efectuaron preguntas acerca del nivel educativo de los y las entrevistados y de sus progenitores, la modalidad educativa seleccionada, su trayectoria en ella y las características de gestión de la institución.
- **Perfil laboral** a partir de la condición ocupacional, el sector de actividad, características del trabajo, su nivel de formalidad, la remuneración recibida, y las experiencias laborales previas, etc. A la vez, se indagó respecto a las percepciones sobre búsqueda de empleo en el caso de entrevistados desempleados.
- **Motivaciones y expectativas** de los entrevistados respecto de la FP. Este apartado, se orientó a reconstruir los motivos de elección del curso, las expectativas, particularmente de las posibilidades de inserción laboral y la valoración respecto de distintos aspectos del mismo.

³: La distribución de los casos muestrales, el coeficiente de expansión y el factor de corrección estuvieron a cargo del INET.

Tal como fue mencionado previamente, la selección de los CFP incluidos en la muestra ha sido realizada por el INET con la finalidad de que el estudio logre captar la diversidad que presenta la FP en cuanto a los tipos de Centros, su institucionalidad, su ubicación geográfica y la oferta de cursos que brinda.⁴ A continuación se presenta la cantidad de Centros relevados en cada región.

Dispersión geográfica de los centros relevados por región. Año 2017



Fuente: Elaboración propia en base.

En tal sentido, es dicha heterogeneidad y la cantidad de casos relevados la que garantiza la representatividad de los resultados obtenidos. Los mismos, son un insumo necesario para poder componer los diferentes perfiles que presentan los sujetos de la FP, y poner a la luz cuáles son las principales regularidades, tendencias y particularidades de cada caso, tanto a nivel nacional como regional. Por tal motivo, el informe da cuenta de aspectos cuantitativos y cualitativos, que de forma complementaria servirán para conocer en profundidad los perfiles de los/as alumnos/as de FP.

4. RESULTADOS A NIVEL REGIONAL Y NACIONAL

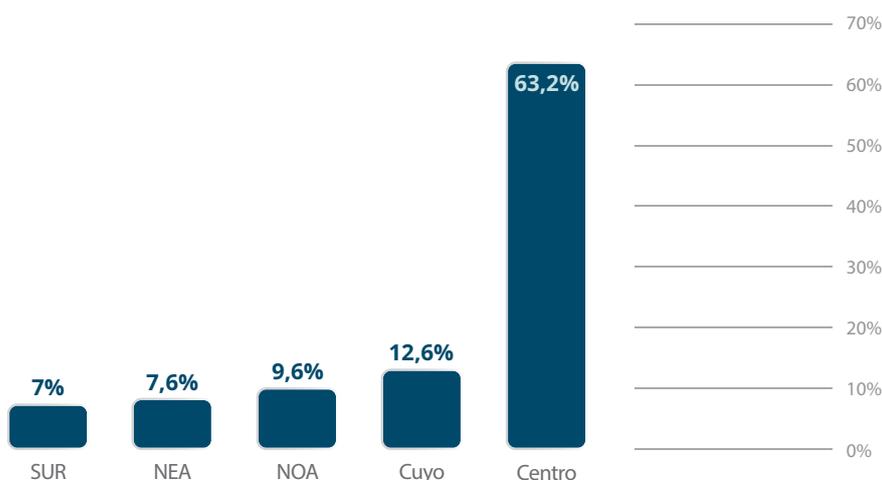
Si bien ha sido extensa la lista de preguntas que se han realizado y los aspectos de los cuales se ha recabado información, a continuación, se presentan los datos más significativos para componer los perfiles de los alumnos considerando las principales características sociodemográficas y económicas, educativas y laborales, considerando las trayectorias efectuadas y, por último, sus expectativas y motivaciones en relación a la FP.

⁴: Para el análisis por regiones se tomó la siguiente configuración: Región Noroeste NOA: Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán; Región Noreste NEA: Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones; Región Cuyo: Mendoza, San Juan, San Luis y La Rioja; Región Centro: Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe y Región Patagonia: Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

Características sociodemográficas y económicas

Si analizamos la asistencia de alumnos de la FP a nivel nacional observamos que la misma se corresponde con la lógica de distribución de la población del país. Del total de alumnos/as que asistieron en 2017 a CFP, el 63,2% reside en la región Centro; el 12,6% en Cuyo; el 9,6% en el NOA; el 7,6% en el NEA y el 7% en la Patagonia.

Total de alumnos/as de CFP según región. Año 2017



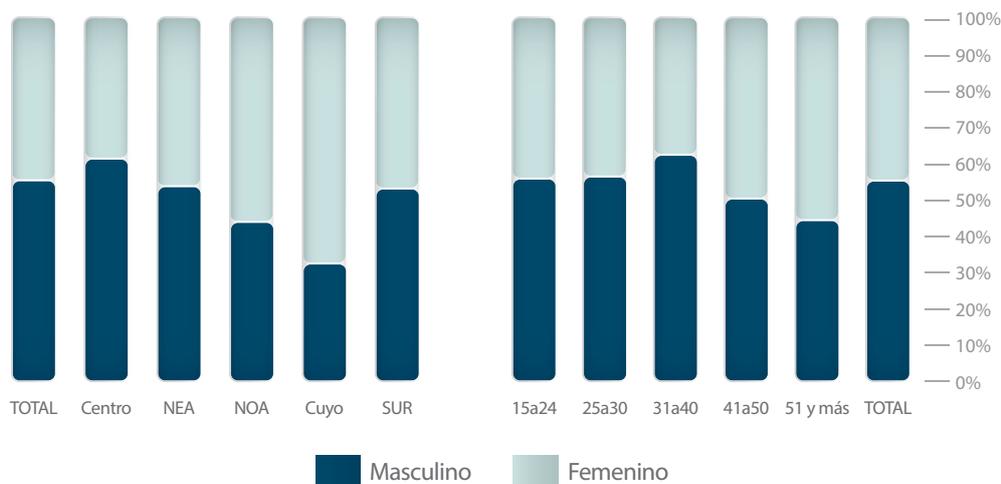
Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados.

Si se observa la desagregación por género se observa a nivel nacional una mayor presencia de hombres (55%) que de mujeres (45%), aunque se observan situaciones dispares entre las distintas regiones. En la región Cuyo se da una mayor prevalencia de mujeres (67,3%), mientras que en la región Centro la presencia femenina es significativamente inferior (38,6%), lo que sin lugar a dudas debe considerarse a la hora de diseñar los programas formativos de los CFP.

Ahora bien, tanto a nivel nacional como regional, se identifica una mayor participación femenina que suele darse entre las personas de mayor edad (51 y más) (55,4%). Sin embargo, la diferencia en favor de las mujeres, a medida que avanza la edad, no se debe al incremento de su número en los CFP, sino a la mayor reducción relativa que tienen los hombres a medida que avanzan en edad⁵. En cambio, en el caso de los hombres su mayor concentración se produce en el rango de 31 a 40 años (62,8% a nivel nacional). A su vez, en los jóvenes (de 15 a 24 años) y jóvenes adultos (de 25 a 30 años) prevalece a nivel nacional una mayor presencia masculina (55,9% y 56,5%, respectivamente), tal como se observa en el Gráfico.

⁵: La cantidad de hombres de 15 a 24, y 51 y más que asisten a CFP cae 64% (y en mujeres cae 43%).

Alumnos/as de FP por región, género y edad.



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados.

Los alumnos que asisten a los CFP son en su mayoría jóvenes. El 70,3% de los alumnos tiene entre 15 y 40 años de edad. Si analizamos el perfil de los alumnos de acuerdo a su grupo etario, la mitad de los alumnos (50,4%) tienen entre 15 y 30 años. Del total de los alumnos, los jóvenes hasta 25 años representan el 34%; seguido por los jóvenes adultos entre 31 y 40 años que representan el 20,9%.

Otro dato que merece la pena destacar es que el 40,7% de los alumnos viven en hogares en los que ellos mismos son el principal sostén. En el caso de los hombres, se manifiesta una mayor participación de los alumnos como principales aportantes: 51% a diferencia de las mujeres que lo son en un 28% de los casos. El correlato de ello es que las mujeres declaran, en mayor medida, que el principal aportante es su pareja/cónyuge (34,4% vs. 8,6% en el caso de los hombres). Es decir que, en la mayoría de los casos, las mujeres estudian siendo sostenidas económicamente por sus parejas o por sus padres.

En relación a los ingresos, en términos generales, se observa un nivel de ingresos bajos, ya que el 60 % de los/as alumnos/as tiene un salario inferior a \$ 10.000. Si bien a medida que aumenta la edad los ingresos van siendo mayores, continúan siendo bajos en tanto los alumnos que perciben más de \$ 15.000 nunca superan al tercio de su grupo. El grupo que menores ingresos registra son los/as adolescentes y jóvenes entre 15 y 24 años. En este grupo, más de la mitad de aquellos/as que tienen empleo ganan menos de \$ 5.000, y quienes ganan más de \$ 15.000 no llegan al 5 %. De igual modo, las diferencias remunerativas por nivel educativo no son tan claras como podría esperarse, aunque las credenciales educativas siguen sesgando los ingresos. Uno/a de cada cuatro estudiantes que tiene o bien un terciario completo o un universitario completo tiene ingresos de \$ 20.000 y más. En el resto de los niveles educativos, quienes tienen estos ingresos no llegan al 10 % de sus respectivas categorías.

Sin embargo, sí se registran fuertes diferencias remunerativas según el género. Las mujeres con empleo son menos de la mitad que los hombres con empleo (43.000 vs 97.000), y se concentran en las remuneraciones más bajas, aún en un universo poblacional que en general tiene remuneraciones muy bajas. De las mujeres con empleo, 67 de cada 100 ganan menos de \$ 7.000 (50 % menos de \$ 5.000 y el 17 % entre \$ 5.000 y \$ 7.000). En el caso de las mujeres jóvenes (hasta 24 años), el 79 % gana menos de \$ 5.000, y apenas entre el 15 % y el 17 % ganan más de \$ 15.000.

Otro dato a ser considerado es que los alumnos/as que perciben plan social suman el 27,4% del total, y tienen mayor peso en las regiones de Cuyo y NOA con respecto al resto de regiones.

Perfil educativo

Casi el 80% de los alumnos/as asistió a establecimientos educativos de gestión pública, observándose mayor participación de alumnos/as que fueron a establecimientos educativos privados en la región Centro, con respecto a las demás regiones.

En términos generales, se observa un alto nivel educativo de los alumnos en tanto el 70,3 % ha terminado el secundario. De dicho universo, el 47,8% tiene como máximo nivel educativo el secundario completo/terciario incompleto, el 19,5% terciario completo y el 3% universitario completo. Por su parte, el 26,3 % del total de los alumnos cuentan con primario completo o secundario incompleto, mientras que el 3,4% ha alcanzado el primario incompleto como máximo nivel educativo.

Si se considera el máximo nivel educativo del alumno/a por grupo etario se observa que los jóvenes y jóvenes adultos presentan un mejor nivel de instrucción que la población más adulta. El porcentaje de alumnos que no ha finalizado la primaria alcanza al 1% y 1,6% de quienes tienen entre 15-24 y 25-30 años, mientras que dicho porcentaje aumenta al 7,1% entre quienes tienen 51 y más años. A la vez, más del 50% de los alumnos que tienen entre 15 y 40 años completó el secundario, en tanto esos porcentajes descienden al 40,9% y 33,9% en el caso de los alumnos entre 41 y 50 años y 51 y más años.

Otro dato que refleja el ascenso educativo de las generaciones jóvenes, se aprecia al observar que el nivel de estudios que presentan los alumnos supera al de los progenitores. Por ejemplo, el 42,3% de los padres cuenta con secundario completo o más, porcentaje notoriamente inferior al 70% que alcanzan sus hijos. Asimismo, más del 18% de los padres tiene nivel educativo bajo (sin instrucción o primario incompleto), frente a poco más del 3% de sus hijos.

En el caso de los alumnos con niveles educativos altos, estos superan a sus progenitores ampliamente. Dado que, cuando los alumnos tienen como máximo nivel educativo (terciario - universitario completo y más), el 71,5% de los alumnos supera a sus padres y solo un 28,5% replica la

"herencia" recibida. Mientras que, en el caso de los alumnos con el nivel educativo más bajo (hasta primario incompleto) se observa que 57,8% replica la "herencia" recibida, mientras que el 42,2% restante manifiesta que los padres superan a los alumnos.

Otro aspecto que es relevante considerar es que uno de cada cuatro alumnos que asisten a CFP a nivel nacional, asistió a una escuela técnica. Si se observa el nivel de instrucción se puede apreciar que quienes asistieron a escuela técnica alcanzaron un mayor nivel educativo que quienes no lo hicieron. A modo de ejemplo, el 76,9% de los alumnos/as que asistieron a escuelas técnicas alcanzaron un nivel educativo de secundaria completa/superior incompleto y completo (vs. 70,3% en el total).

En relación a la disposición a continuar con sus estudios, se observa una alta tendencia a nivel nacional en tanto el 80,4% quiere seguir estudiando, el 18% no lo sabe y solo el 1,6% manifestó no tener disposición a seguir estudiando. Ahora bien, se da una mayor disposición a seguir estudiando por parte de los alumnos/as entre 25 a 30 años y 31 a 40 años (83,1% y 83,5%, respectivamente) en comparación a los alumnos/as de 41 a 50 años y 51 y más (77,6% y 72,2%, respectivamente). Es decir, a medida que los alumnos/as avanzan en edad manifiestan una menor disposición a seguir estudiando. En cambio, si se analiza por género, las mujeres tienen una mayor disposición a seguir estudiando que los varones a medida que avanza la edad.

En el caso de los/as alumnos/as con disposición a seguir estudiando a nivel nacional, el 40 % opta por un curso de formación profesional, el 17,9 % no sabe todavía, el 13,6 % una carrera universitaria relacionada con el curso realizado en el CFP y el 9,4 % una carrera universitaria no relacionada con el curso realizado en el CFP.

De los alumnos que expresaron seguir estudiando otro curso de formación profesional, el 72,5% tiene un nivel educativo hasta secundario completo. Siendo el secundario completo, el valor más significativo con un 38,3%; en segundo lugar, el secundario incompleto con un 20%; en tercer lugar, el primario completo (10,4%); mientras que el 3,8% restante se divide entre los niveles educativos más bajos (primario incompleto y sin instrucción).

De los alumnos que proyectan seguir estudiando, uno de cada cuatro proyecta continuar estudios relacionados con el curso realizado (el 17% proyecta iniciar estudios universitarios y el 8,5% una carrera terciaria), mientras que 19% proyecta seguir estudios no vinculados al curso que está realizando (el 11,4% una carrera universitaria y el 7,6% una carrera terciaria).

Situación laboral

Si consideramos la situación laboral de los/as alumnos/as, el 60,5% trabaja, un 30,6% está desocupado/a y un 8,8% es inactivo/a. El nivel ocupacional presenta variaciones de acuerdo a las edades

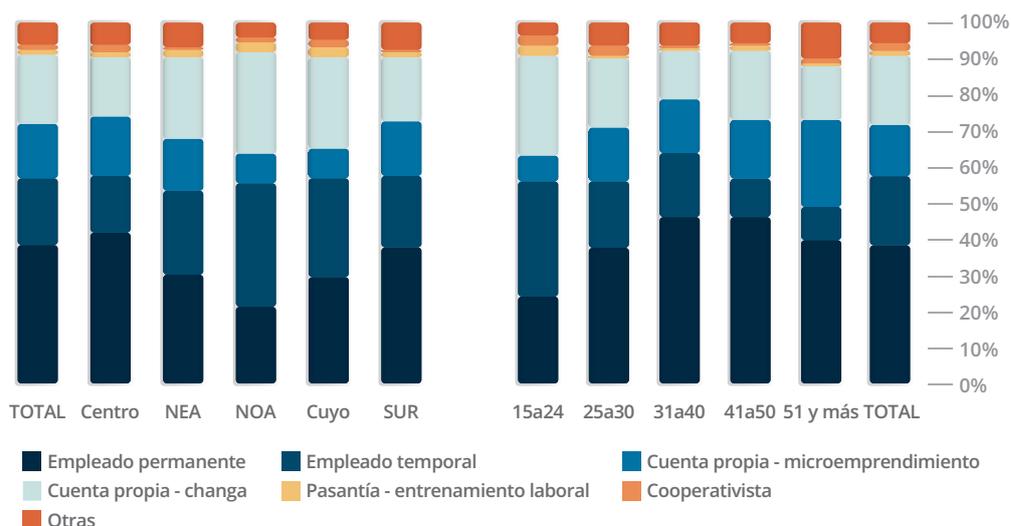
de los alumnos, observándose que quienes tienen entre 31 y 40 años presentan un nivel ocupacional mayor que el resto de los grupos (74,6% vs. 47,1% de los alumnos/as entre 15 y 24 años y 51% de 51 y más). En tanto los grupos de 25 a 30 años y de 41 a 50 años tienen un nivel ocupacional algo superior al promedio (66,1% y 69,8%). Como consecuencia de esto, los alumnos/as de 51 y más, presentan mayor nivel de inactividad (27,4% vs. 8,8% el total) y los alumnos/as de 15 a 24 años mayor nivel de desocupación (43,3% vs. 30,6% el total).

En relación a la experiencia laboral, el 88,2% de los alumnos de FP trabajó alguna vez, el 85,3% tiene un trabajo remunerado (86,9% en el caso de los hombres y 81,9% en el caso de las mujeres) y el 14,7% declara tener un trabajo no remunerado.

La mayor participación a nivel nacional es de los/as empleados/as permanentes, con el 38 %. Le siguen los/as empleados/as temporales y los cuenta-propia por changas, con 19,1 % cada uno. En total, estas tres modalidades laborales suman casi el 80 % de los/as estudiantes que trabajan. En menor medida, se ubican los/as cuentapropistas que llevan a cabo micro-emprendimiento, quienes alcanzan el 14,6 % y solo el 1,4% se encuentra realizando alguna pasantía o entrenamiento laboral.

Al analizar la relación laboral de los alumnos/as por grupo etario se observa que en los más jóvenes (15 a 24 años) se destaca el empleo temporal (32%) y cuenta-propia por changas (27,3%); en el grupo de 25 a 30 años, el empleo permanente (37, %) y cuenta-propia por changas (19%) y empleo temporal (18,2%). La relevancia del empleo permanente es mayor en el grupo de 31 a 40 años (45,8%) y 41 a 50 años (45,9%). Tal como se puede apreciar en el gráfico, a nivel regional, se alteran estas participaciones.

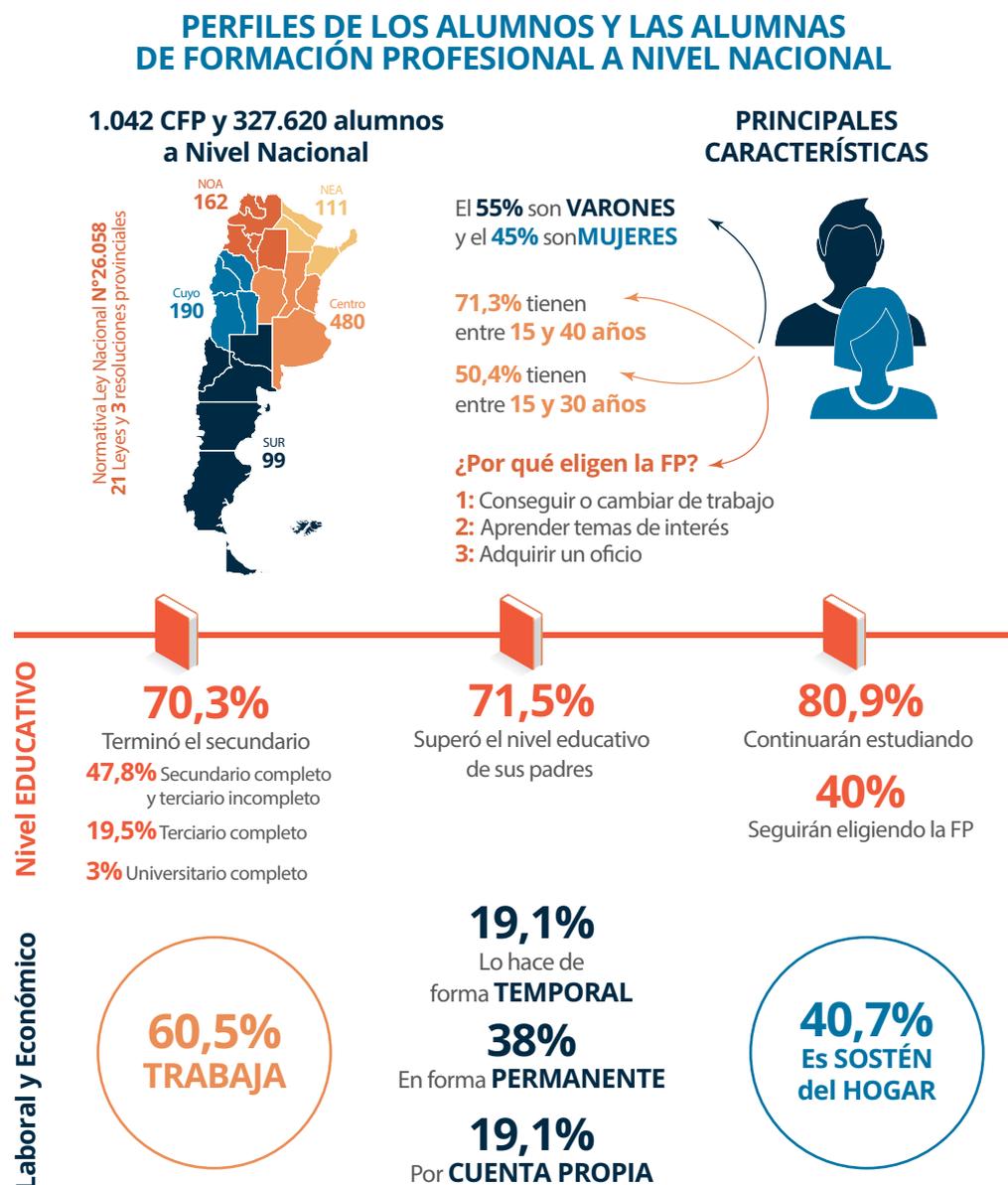
Relación laboral de los alumnos/as por región edad



El tipo de relación laboral también manifiesta diferencias si se analiza por género, en tanto en los hombres sobresale por sobre las mujeres el empleo permanente (40,2% vs. 33,3%) y cuenta-pro-

pia por changas (21,3% vs. 14,3%). En cambio, en las mujeres se destaca por sobre los hombres el empleo temporal (22,3% vs. 17,6%), el cooperativismo (3,1% vs. 1,3%) y otra relación (9,5% vs. 4,2%). Si se considera el sector productivo en el que se desempeñan los alumnos se aprecia que, a nivel nacional, alrededor de dos de cada tres alumnos/as que asisten a los CFP, se desempeñan laboralmente en sectores de actividad de ventas/comercio, industria/construcción y servicios. En tanto el 6,9% y el 3,2 %, se desempeñan laboralmente en el sector educativo/social y en el sector agricultura/ganadería respectivamente.

A continuación, se presenta una figura con los principales resultados obtenidos del relevamiento y que se han presentado hasta el momento:



Fuente: Los datos son producto del relevamiento realizado por la Riet en colaboración en el INET durante el año 2017

La experiencia de los alumnos en la FP

Más de la mitad (55,2%) de los alumnos de FP en el año 2017, no había realizado ningún curso de FP con antelación al que está realizando. De los alumnos/as que sí han transitado por la FP (44,8%), el 22% realizó un curso; el 19,9% realizó entre 2 y 4 cursos y; el 2,9% realizó 5 y más cursos.

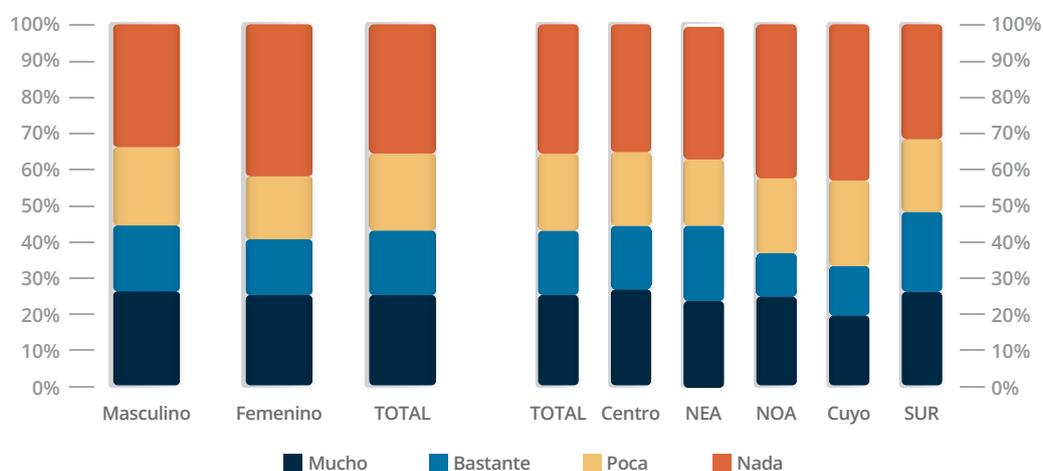
Respecto a la gratuidad de los cursos, a nivel nacional el 90,9% de los alumnos/as han expresado que los cursos a los que asistieron fueron gratuitos. Y, respecto a la duración, la mayor parte de los alumnos a nivel nacional asistió a cursos que tienen una duración mayor a 3 meses, siendo en su mayoría cursos entre 10 y 12 meses.

En cuanto a la forma de acceso al curso, se observa que a nivel nacional la mayor parte lo hizo por la recomendación de un amigo o familiar (48,8%) y luego porque el CFP tenía el curso que buscaba (26,8%).

Si se considera el sector productivo al que pertenecen los cursos no existe un sector que tenga una participación muy importante. Hay 9 sectores productivos que concentran el 76,3% de los cursos de FP y 16 que representan el 23,7% restante. La mayor parte de los cursos se relacionan con el sector de Turismo, Energía, Alimentación, Actividades Artísticas, Administración, Minería e Hidrocarburos, Mecánica, Metalúrgica y Metalmecánica, Cuero y Calzado y Naval.

La mayor parte de los alumnos/as ocupados continúa trabajando en el mismo sector en que trabajaba durante su empleo anterior (93,3% a nivel nacional), lo que refleja que existe una baja movilidad laboral sectorial. A nivel regional, se observa mayor peso de quienes continúan en el mismo sector en la región Centro y NEA (8,1% y 6,7%), aunque sigue siendo relativamente bajo.

Alumnos de CFP según grado de relación entre la formación y la ocupación actual por género y región.

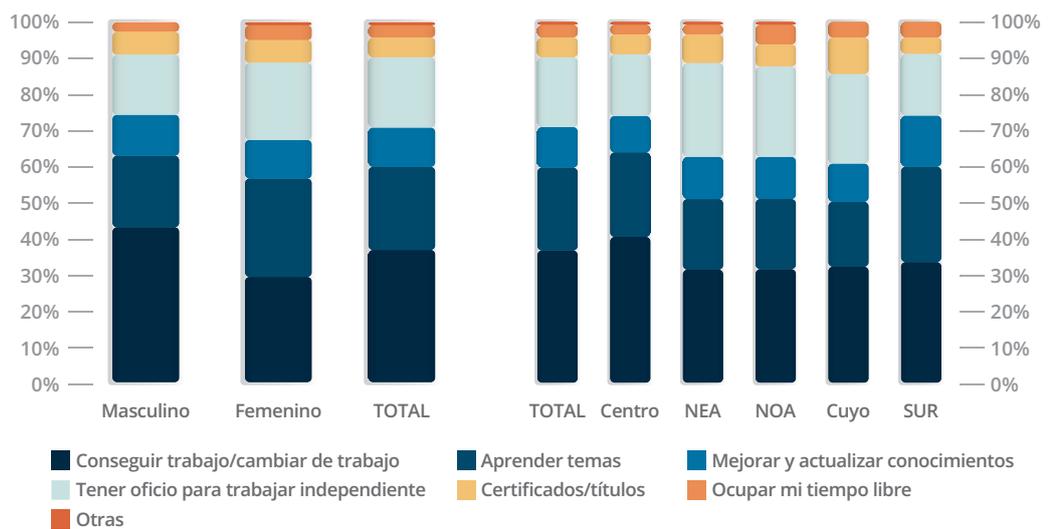


Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados.

Al analizar la relación entre la formación y ocupación actual de los alumnos/as, se observa que el 25% advierte que hay mucha relación, y 36,4% nada de relación. En general, se ha observado que la falta de relación entre la formación y la ocupación laboral se acrecienta en el sector poblacional femenino.

Otro aspecto que ha sido indagado fue la razón principal de elección de los cursos. Tal como lo refleja el gráfico, a nivel nacional la razón principal (37,3%) ha sido conseguir trabajo/cambiar de trabajo. Dicho porcentaje asciende al 43,2% entre los hombres y al 41,5% entre quienes tienen entre 15 y 25 años. En segundo lugar, los alumnos han manifestado como razón principal para la elección de los cursos, el aprender temas que son de su interés (22,4% en total) porcentaje que asciende al 26,2% entre las mujeres, y al 30,4% entre quienes tienen 51 y más años. En tercer lugar, el 18,9% de los/as alumnos/as han manifestado elegir los cursos para tener un oficio para trabajar de manera independiente, porcentaje que asciende al 20,5% entre los alumnos/as de 31 y 40 años y los de 41 y 50 años.

Alumnos de CFP según principal razón de elección de curso (mencionada en primer lugar) por región y género



Fuente: Elaboración propia en base a datos relevados.

Por otra parte, se les ha preguntado a los alumnos respecto a algunos aspectos de los cursos referidos a su duración, la modalidad de enseñanza, el contenido y la disposición de los docentes, entre otros. De manera generalizada, la mayor satisfacción fue manifestada en relación a la *“forma que explica el docente”, “la asistencia de los docentes”, “el contenido de los cursos”,* y el *“vínculo con los compañeros”*. Las calificaciones buenas se concentran más en *“la duración del curso”, “las posibilidades de conseguir empleo con el título conseguido”, “la aplicación práctica de los contenidos”, “la actualización de los contenidos”, “nivel de respuestas a las demandas e inquietudes”, “frecuencia de las clases”,* y la *“adecuación de los contenidos con respecto al perfil del curso”*.

En relación al equipamiento, en todas las regiones tiene mayor peso la calificación “bueno” salvo en Centro que tiene mayor peso la calificación “excelente”. La calificación “regular”, “malo” y “pésimo” tiene mayor peso en NOA y luego en Cuyo.

5.RECOMENDACIONES PARA LA ETP

Si bien el presente trabajo se trata de una investigación descriptiva tal como fue planteado en la introducción, es posible analizar los datos arrojados en relación las necesidades de políticas públicas que vinculan la FP en tanto componente del sistema educativo con el mundo de trabajo, la inclusión social y la vida comunitaria.

A lo largo de este estudio hemos puesto el acento en la importancia de analizar los datos a la luz del contexto en el cual se manifiestan. En tal sentido, poder componer los perfiles de los alumnos de la FP requiere considerar aspectos macro y micro, como también incidencias estructurales y coyunturales que pueden ser factores explicativos tanto a nivel regional, como en el análisis desagregado de los alumnos por rangos etarios y género. A los fines del estudio, el análisis de los perfiles se ha realizado considerando sus trayectorias sociales, educativas y laborales, como una triada que refleja de manera sincrónica y diacrónica elecciones que han sucedido a lo largo de la vida de los alumnos y que, en parte, son un factor explicativo de sus expectativas y motivaciones. Decimos en parte, en tanto sus elecciones sobre la FP están establecidas y son producto de las especificidades institucionales de cada caso y de la diversidad regional. A continuación, presentaremos las principales recomendaciones a la luz de los principales resultados obtenidos:

Abordaje diferencial de las particularidades de la FP

El diseño de políticas públicas de formación para el trabajo debe conciliar tres aspectos diferenciales pero complementarios: a) las diversidades regionales; b) la oferta (lo cual abarca desde las especificidades institucionales hasta la rama productiva de los cursos), y c) la demanda (el perfil de los alumnos y las demandas del mundo laboral).

Vinculación entre la FP y la vida laboral de los alumnos

Bajo el reconocimiento de la importancia que adquiere dentro de la FP la inherente vinculación entre la Educación y el Trabajo, es que consideramos importante remarcar como uno de los hallazgos de la investigación, una baja correspondencia entre las experiencias que los alumnos manifestaron tener en la FP y su vida laboral.

Dicha relación aparece desdibujada cuando se analizan diferentes datos que han sido relevados como la baja correspondencia entre el curso elegido y su trabajo actual, o la forma en la que los

alumnos se acercaron al CFP. En relación a esto último se aprecia que la principal forma ha sido a través de un conocido, lo cual refuerza la importancia que cumple el capital social a la hora del desarrollo profesional, pero también sugiere la aproximación a la FP en el marco de estrategias individuales y poco institucionalizadas.

- *Acompañamiento en las elecciones de formación*

En relación a la vinculación entre la FP y la actividad laboral de los alumnos, considerando que las razones principales de elección de los cursos de la FP, están vinculadas con desarrollar capacidades y habilidades para conseguir o cambiar de trabajo o bien desarrollar un emprendimiento propio, es imperante que la oferta se encuentre orientada a perfiles y puestos laborales y/o sectores económicos y actividades con mayor demanda potencial.

En el mismo sentido, los datos reflejan la necesidad de reforzar las orientaciones a los alumnos en torno a las elecciones de las carreras formativas de manera que puedan seleccionar cursos que sean parte de un trayecto acorde a la inserción laboral que proyectan. Esto se observa sobre todo en el caso de los jóvenes donde aparece con más fuerza la distancia entre la elección del curso y el ámbito laboral de aplicación. Sin embargo, también dicha orientación sobre la elección formativa sería de utilidad para la población mayor de 51 años que es la que mayores dificultades de inserción laboral presenta junto con los jóvenes de 15 a 24 años.

- *Propiciar instancias de cooperación y vinculación entre los CFP y el sector productivo local*

Profundizar la articulación y cooperación entre el sector de la producción y los servicios con los CFP, para que de manera coordinada se posicionen como los principales agentes promotores de la FP orientada al desarrollo de competencias y habilidades técnico profesionales con mayor o potencial demanda en el corto, mediano y largo plazo de acuerdo a las características económicas y sociales locales y regionales.

Así mismo, esta relación articulada e integrada entre la FP y el sector productivo podría cristalizarse en canales institucionales que promuevan la orientación de la oferta de cursos que se dictan en los CFP hacia las nuevas demandas que presentan los actuales modos de producción marcados por una revolución tecnológica constante que requiere de calificaciones más altas y una actualización permanente de saberes.

En este sentido, resulta también importante el fortalecimiento de canales institucionales formales para que el sector productivo realice búsquedas para cubrir puestos laborales entre los cursante o egresados de los CFP.

- *Orientar y acompañar la inserción laboral de los alumnos*

La necesidad de reforzar el vínculo entre educación y trabajo también se refleja al analizar los motivos por los cuales los alumnos manifiestan que no consiguen trabajo. Una de las razones mencionadas ha sido "porque no sé cómo buscar". En tal sentido, aparece como una ventana de oportunidad a ser trabajada desde los CFP, en tanto instancia de encuentro con el alumno para

brindar apoyatura y orientación con la finalidad de que puedan iniciar la búsqueda laboral.

Si bien se observó que los estudiantes de FP tienen en términos generales un alto nivel educativo, dado que una amplia mayoría completó al menos el nivel secundario, puede inferirse que la necesidad de ingresar al mercado de trabajo dificulta o retrasa la continuidad de la formación en niveles superiores del sistema educativo.

Siendo la FP una opción elegida para quienes ya se encuentran trabajando como surge de los resultados del estudio, se impone la necesidad de revisar las modalidades y organización de los cursos, siendo la educación virtual y semipresencial una opción para favorecer la continuidad y finalización de los mismos.

- *Fortalecer la vinculación de FP con otros niveles educativos*

Asimismo, también pareciera necesario el poder reforzar la vinculación de la FP con otros niveles educativos, tanto formales como no formales con el objeto de que esta instancia de formación sea tanto una base para acceder a otro nivel educativo como una especialización más específica en relación a una experiencia educativa anterior.

En relación a la alta disposición manifestada por los actuales estudiantes de FP a continuar estudiando, cabe mencionar la importancia de incorporar también instancias de orientación y acompañamiento para la construcción de trayectorias vinculadas con otros niveles del sistema educativo en cada jurisdicción, así como también con las necesidades de los distintos sectores productivos locales.

Fortalecimiento institucional de los CFP

Por otra parte, si se considera el perfil socioeconómico de los alumnos, el trabajo que se realiza desde los CFP se pone en valor en tanto se trata de una oferta gratuita que posibilita el acceso a una instancia formativa de una población que presenta niveles bajos de ingresos, pero un nivel educativo relativamente alto.

- *Mejorar la infraestructura y el equipamiento*

la infraestructura y equipamiento de los centros han sido los dos aspectos negativos más mencionados por los alumnos. Dichas impresiones que recogieron los encuestadores a partir de los intercambios con los directivos y docentes, fueron reafirmadas por los datos de las encuestas, en tanto uno de los principales aspectos negativos mencionados por los alumnos han sido las condiciones edilicias y el déficit del equipamiento. En tal sentido, pese a la diversidad que existe en cuanto a los tipos de centros y su ubicación geográfica, el fortalecimiento institucional priorizando el equipamiento y la infraestructura, aparecen como aspectos a ser reforzados. Esta cuestión hace foco en la necesidad de tener en cuenta las desigualdades regionales en relación al equipamiento, infraestructura y material de trabajo, destinados a la FP para la asignación del financiamiento de estas instituciones.

- *Actualización de contenidos de acuerdo a los avances tecnológicos*

Tanto el contenido de los cursos como el desempeño de los docentes, han sido evaluados positivamente por los alumnos, lo cual pone en valor el trabajo que se realiza desde los CFP. Sin embargo, es importante señalar la baja vinculación que existe entre el contenido de los cursos y el ámbito laboral de los alumnos siendo este un aspecto que merece la pena ser indagado en futuras investigaciones.

- *Incorporación de la perspectiva de género para disminuir desigualdades*

En cuanto al diseño institucional se manifiesta la necesidad de introducir la perspectiva de género que, para compensar las desigualdades identificadas entre varones y mujeres. Las mismas se reflejan en relación a las condiciones de inserción en el mercado de trabajo, la obtención de ingresos incluso por la realización de las mismas tareas y responsabilidades laborales y, en la mayor dedicación a las tareas de cuidado en el hogar en el grupo etario correspondiente a madres con hijos en edad escolar. Por ejemplo, en la mayoría de los casos fueron las mujeres las que han elegido los cursos optando como razón principal el horario, lo cual evidencia los arreglos que las mujeres deben realizar para poder asistir a una actividad formativa, considerando las desigualdades que existen en torno a la organización social del cuidado. Incorporar esta perspectiva para la elaboración de políticas públicas vinculadas con la formación para el trabajo implicaría entre otras cuestiones, articular con centros de cuidado infantil para que las mujeres más jóvenes con hijos puedan dedicarse a continuar con su formación y mejorar así sus condiciones de empleabilidad. A la vez, las alumnas de FP presentan un nivel mayor de desocupación que el promedio nacional, lo cual sugiere la necesidad de reforzar el acompañamiento de esta población considerando, sobre todo, que han manifestado como principales razones por las cuales no consiguen trabajo “la falta de contactos y vinculaciones” y “porque no sé cómo buscar”. La desigualdad de género también se aprecia en el tiempo que llevan sin conseguir empleo dado que las mujeres tardan más en conseguir empleo y el tiempo de búsqueda de trabajo se incrementa junto con la edad. Otro aspecto que merece la pena destacar es la necesidad de que la oferta de los cursos esté adecuada a personas con discapacidad considerando los requerimientos específicos de cada caso y propiciando la elección de cursos que les posibilite poder aumentar su inserción laboral.

Reconociendo que las trayectorias abarcan diferentes ámbitos como el familiar, escolar, laboral, reproductivo, migratorio y cultural que son interdependientes, es que en este estudio las hemos abordado como un insumo fundamental para poder comprender las motivaciones y las expectativas que tienen los alumnos en relación a la FP. A futuro, sería importante profundizar dichos trayectos mediante estudios de carácter cualitativos que permitan poder recabar más elementos que expliquen las diferencias entre los perfiles de los alumnos y su experiencia en la FP. En tal sentido, es importante señalar que, si bien los resultados constituyen un insumo fundamental para el diseño de la oferta formativa de los CFP, los mismos deberían acompañarse de investigaciones complementarias que profundicen las causas que los ocasionan.

En síntesis, asumiendo que la FP es una instancia formativa que comprende al conjunto de acciones cuyo propósito es la formación socio - laboral, la formación profesional desarrolla competencias para el trabajo y para la vida. Es importante destacar que la investigación se propuso abordar variables que permitan dar cuenta sobre los perfiles de los alumnos, así como también captar indicios sobre los contenidos educativos y la posibilidad de empleabilidad obtenida. La razón fundamental que orientó el trabajo ha sido dar cuenta del amplio abanico de perfiles de alumnos que se encuentran dentro de la FP y contribuir a que sea una herramienta educativa adaptada a la realidad de sus actores.

6. BIBLIOGRAFIA

- AISENSON, D et al. (2002). Trayectorias educativas y laborales de jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o el trabajo. En Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires: Eudeba, pp.175-188
- ALMANDOZ, M. (2010) "Políticas para la educación técnico-profesional en la Argentina". En Almandoz, M. et al. Educación y trabajo: articulaciones y políticas / - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- BALÁN, J. y JELIN, E. (1979) La estructura social en la biografía personal. En Revista Cedes, Argentina
- BENÍTEZ, N., CONTARTESE, D., MAZORRA, X., SCHACHTEL, L., Y SCHLESER, D. (2011). "La inserción laboral de la población desde una perspectiva dinámica", Trabajo, Ocupación y Empleo, núm. 10, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Buenos Aires.
- BIDART C. y LONGO, M. E. (2007) Bifurcaciones biográficas y evolución de la relación con el trabajo. 8vo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (Argentina), Asociación de Estudios del Trabajo. Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires
- BLANCO, M.; PACHECO, E. (2003) Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos sub-cohortes de mujeres mexicanas Papeles de Población, vol. 9, núm. 38, octubre-diciembre, 2003, pp. 159-193 Universidad Autónoma del Estado de México, México
- BRASLAVSKY, C. (1986) La discriminación educativa. Buenos Aires: FLACSO/GEL.
- BOURDIEU, P. (1998) Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- CASAL, J. (1996) Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 75, 295-316.
- CLEMENTE, A. (Coord.) (2017) El abordaje integral como paradigma de la política social. Notas, reflexiones y claves metodológicas, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- CORICA, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. Última Década, núm. 36. Chile.
- DINIECE (2010) Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Serie Informes de Investigación / Agosto.

- DE IBARROLA, MARÍA (2016) Dilemas De Futuro Para La Educación y La Formación Técnico Profesional En América Latina Tendencias en Foco RedEtis - IIPE - UNESCO N° 33
- DE OLIVEIRA, O. y MINOR MORA SALAS (2012): Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes, en Revista de Trabajo, Año 8, Número 10 - , Julio/ Diciembre 2012- pag.159-184.
- DUSSEL, I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- FERRARIS, SABRINA A.; (2015) Trabajar en tiempos de juventud: trayectorias laborales de jóvenes argentinos en los años recientes (2008 a 2013); Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Centro de Investigación en Trabajo, Distribución y Sociedad; Avances de Investigación; 24; 4-19
- FINNEGAN, F. (2006): "Tendencias en la educación media técnica", Boletín redEtis, N° 6, Septiembre, pp. 1 a 6.
- GALLART, M. A. (2002) Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora. Cinterfor. Montevideo.
- GÁNDARA G. Y R. COSENTINO (2013): «El rol de los Centros de Formación Profesional». Ponencia presentada en el marco del III Congreso USACH internacional del conocimiento "Ciencias, tecnologías y culturas: Diálogos entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe, efectuado entre los días 7 y 11 de Enero de 2013 en Santiago de Chile, Chile.
- GODARD, F. (1998), "Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales", en T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coord), Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. Colombia. Anthropos. Serie II.
- JACINTO, C. (2008) "La transición laboral de los jóvenes y las políticas públicas de educación secundaria y formación profesional en América Latina: ¿qué puentes para mejorar las oportunidades?" En ESPINOSA, Betty, Ana ESTÉVES y Marcela PRONKO, Mundos del trabajo y políticas públicas en América Latina, Quito, FLACSO.
- JACINTO, C., MILLENAAR, V. y equipo PREJET (2013) "Dispositivos y trayectorias en la inclusión educativa y laboral de los jóvenes: una reflexión sobre los formatos escolares desde afuera de la escuela secundaria", en I Reunión Científica "La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década", Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, FLACSO, Ciudad de Buenos Aires, 21 y 22 de mayo de 2013
- JACINTO, C. (2015) Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. Perfiles Educativos, 37 (148), 120-137.
- JUDENGLÖBEN, M. Y GARDYN, N. (2011) La educación técnica: notas para el debate, Anuario de investigaciones en Ciencias de la educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- LAVATELLI, L. y AISENSEN, G. (2011). Algunas reflexiones sobre trayectorias y estrategias de inserción en jóvenes de sectores socialmente vulnerables. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- LEGASPI, L., AISENSON, G., VALENZUELA, V., DURO, L., DE MARCO, M., LAVATELLI, L., CELEIRO, R., INAEBNIT, V., PAREDA, Y. (2008-2010) La motivación y el significado de la escuela para los jóvenes. Programación Científica. Universidad de Buenos Aires.
- LLOSA, S.; CRAGNOLINO, E.; LORENZATTI, M.C.; ACÍN, A. (2002). La demanda potencial y la demanda efectiva en Educación de Jóvenes y Adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. Cuadernos de Educación: La Educación como espacio público. CIFYH/UNC; Año II, N°2, 175-188.
- LONGO, M. E. (2008). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades. Revista Estudios del Trabajo, 35, p. 73-95
- MACHADO PAIS, J. (2002a): «Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses)». Revista de Estudios de Juventud N°56. Madrid: INJUVE.
- MESSINA, G.; WEINBERG, P. Y IRIGOIN M. (1996) La Educación Técnica y la Formación Profesional, UNESCO, Santiago de Chile.
- MILLENAAR, V. y JACINTO, C. (2015) “Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción”, en Mayer, L., Llanos, D. y Unda Lara, R. (Comp.) Socialización escolar: experiencias, procesos y trayectos, Ecuador, Abya Ayala - Universidad Politécnica Salesiana - CINDE - CLACSO, PP. 73-100
- MIRANDA, A. (2012) La formación profesional en el sector de la construcción en Argentina [RASE vol. 5, núm. 1: 34-45]
- MONTES, N. Y SENDÓN, M.A. (2006) Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 11, Nro. 29.
- MUÑIZ TERRA, L. (2012) Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales; Lugar: La Plata; Año: 2012 vol. 2, p. 1 - 25
- NÚÑEZ BARRIOPEDRO, E. (2010). “Los Incentivos que motivan a los jóvenes a estudiar Formación Profesional. Cómo mejorar su horizonte educativo con el marketing” n° 4 – junio 2010 – Prisma Social Revista de ciencias sociales
- PANAI A M (2001) Trayectorias profesionales y demandas empresariales de ingenieros en la Argentina, Revista Latinoamericana de estudios del Trabajo, Año 7, núm. 13, 2001, pp. 77/103
- PÉREZ ISLAS, J. Y M. URTEAGA (2001). “Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo”, Los jóvenes y el trabajo, E. Pieck (coord.), México, D.F., Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor).
- MESSINA, G.; WEINBERG, P. Y IRIGOIN M. (1996) La Educación Técnica y la Formación Profesional, UNESCO, Santiago de Chile.
- RIVADENEIRA, L. (2004): Insumos sociodemográficos en la gestión de políticas sectoriales. Serie Población y Desarrollo. Santiago de Chile: CEPAL
- 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

- TERIGI, F. (2015) Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria en: La investigación sobre la Educación Secundaria en Argentina la última década, Pinckasz FLACSO
- TÓFALO, A. Y SAGUIER, M. (2005) Perfil sociodemográfico y trayectorias formativas de los alumnos que asisten a cursos de Formación Profesional dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- TOSCANO, A.G., BRISCIOLI, B. y MORRONE, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- WEINBERG, P. D. (2014) Formación Profesional en la Argentina: ruptura, continuidad, innovación. OIT
- WELLER, J. (2006), "Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias", Boletín redEtis, Santiago de Chile, CEPAL.

CAPÍTULO 3:

LOS ALUMNOS DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICA.

Perfiles sociodemográficos, trayectorias educativas y expectativas futuras.

Autores: Irene Oiberman, en colaboración con Jorge García y Mariana Sosa.

Institución: Centro de Investigaciones por Encuesta, Facultad Regional Buenos Aires,
Universidad Tecnológica Nacional.¹

¹: Equipo coordinador: Félix Abdala, Irene Oiberman, Jorge García y Mariana Sosa.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos que enfrenta el sistema educativo argentino es la formación de los jóvenes para lograr una adecuada inserción económica y social que les permita una integración digna en la sociedad actual, alcanzar autonomía y participación en los procesos democráticos y en el ejercicio de sus derechos.

Los procesos de globalización de interacción política y económica entre países durante las últimas décadas han llevado a las sociedades a establecer nuevas prioridades y desarrollar estrategias que les permitan operar en un mundo cada vez más competitivo, caracterizado por el desarrollo constante de nuevas tecnologías de producción, información y comunicación. La centralidad del conocimiento como motor del crecimiento coloca a la juventud en una situación privilegiada para aportar al desarrollo de la sociedad.

Los cambios en los patrones productivos y los requerimientos laborales tornan cada vez más complejo el rol de la educación para la preparación para el mundo del trabajo. Por ello se necesitan más años de educación, pero sobre todo, nuevos requerimientos formativos que aporten al desarrollo de habilidades y competencias para el acceso a empleos modernos. Estos conocimientos son centrales para el ingreso de los jóvenes al mercado de trabajo que constituye el primer paso para comenzar a transitar una vida adulta, lograr autonomía, desarrollo material, legitimidad y reconocimiento social.

En este contexto, la Educación Técnica Superior constituye un ámbito de formación de suma importancia para los jóvenes, en particular para aquellos provenientes de hogares de ingresos bajos y medios que demandan el acceso a conocimientos y destrezas que les posibilite una rápida inserción en el mercado de trabajo y una posibilidad de movilidad social ascendente.

Diversas investigaciones muestran que muchas empresas consideraban insuficiente la educación secundaria, inclusive la técnica, para cubrir determinados puestos de trabajo, y que a su vez no requerían para su desempeño a egresados de carreras universitarias largas.² Por otra parte, otros estudios advierten acerca de la existencia de circuitos diferenciados en la elección de carreras del nivel superior: determinados sectores sociales eligen carreras universitarias que aún tiene mayor prestigio social, mientras que otros, más bajos, optan por realizar estudios que les permita una mayor flexibilidad de modo de combinar estudio y trabajo.³

2: Gallart, María A. GALLART, M. 2002. Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora, Montevideo, Cinterfor.

3: Jacinto Claudia. (2013), Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina. Paris: UNESCO-IIEP.

Por ello, contar con evidencia respecto a los resultados de políticas y prácticas en la Educación Técnica Profesional es indispensable para la toma de decisiones en este nivel y también para retroalimentar el quehacer diario de las instituciones formadoras. En particular, se reconoce que disponer de datos e información precisa sobre las demandas de educación actuales y futuras de los estudiantes, sus expectativas de inserción laboral, así como las necesidades del mercado de trabajo es crucial para establecer la pertinencia y relevancia de los contenidos actuales de la oferta en los centros de Educación Técnica Profesional, y fundamentar la necesidad de cambios que se adecúen a los requerimientos de los estudiantes y de las empresas.

2. MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual sobre el que se despliegan los contenidos de la formación técnica profesional, con independencia de los factores históricos, puede ser enunciado al menos desde tres perspectivas: económica, social y de sustentabilidad.

Desde la teoría del capital humano, en la que se enmarca la perspectiva económica, el objetivo de la Educación Técnica Profesional es el de formar recursos humanos con conocimientos y habilidades que conduzcan a una mayor productividad en los distintos sectores de la economía.

Desde una perspectiva social, la Educación Técnico Profesional (ETP), contribuye a promover la equidad social, a favorecer la inclusión y lograr mayor participación, a partir de su rol de incrementar el acceso y las oportunidades de aprendizaje de los individuos, para su mejor desempeño laboral y social.

A través de la perspectiva de sustentabilidad se incorporan demandas específicas a los propósitos de la Educación Técnica Profesional planteados desde los enfoques económico y social, ligados a la preservación y el respeto del medio ambiente y los ecosistemas que permitan a las generaciones futuras disfrutar una alta calidad de vida.

Considerando estas tres perspectivas la Educación Técnico Profesional tiene como objetivo brindar los conocimientos teóricos y prácticos en “áreas ocupacionales específicas cuya complejidad requiere el dominio y la manifestación de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes profesionales que sólo son posibles de desarrollar a través de procesos de formación prolongados y sistemáticos”.⁴

Para la OCDE (2017),⁵ la Educación Técnico Profesional refiere a las modalidades educativas que combinan el aprendizaje teórico y práctico relevante para una ocupación o campo ocupacional específico, distinguiendo entre ETP inicial y continua. La primera incluye a los programas formales

4: INET. <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-superior-tecnica>

5: OCDE .Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Handbook for Internationally Comparative Education Statistics. International Standard Classification of Education (ISCED 2011) 2017.

de nivel secundario y superior, diseñados para ser impartidos a los jóvenes al inicio de sus trayectorias profesionales y previo al ingreso al mercado del trabajo. La educación continua, por su parte, comprende al resto de los programas, incluida la formación de los empleados en las empresas y la formación orientada específicamente a desempleados.

Argentina cuenta con un cuerpo legal propio para la ETP (Ley N° 26.058 de 2005) que norma y ordena los tres niveles bajo la órbita de la modalidad técnico-profesional (Nivel Secundario, Nivel Superior no universitario y Formación Profesional), creando distintos instrumentos de regulación de alcance nacional, además de un fondo nacional para su mejora continua. Este fondo asegura la disposición de recursos públicos para esta modalidad de educación, equivalentes al 0,2% anual del total de ingresos corrientes del presupuesto fiscal, que se distribuyen a las distintas jurisdicciones del país en función de la matrícula atendida y la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes. Los recursos se destinan principalmente a mejorar las instalaciones y equipamiento y a fomentar la calidad de las escuelas e instituciones de ETP.⁶

Sin embargo, más allá de los propósitos que establece la ley, diversas investigaciones muestran que la formación que se brinda en los institutos de formación técnica profesional ha tenido un crecimiento desordenado y, en la mayoría de los casos se encuentra desarticulada en relación a las necesidades de su área de influencia y de las empresas que allí funcionan.⁷

En Argentina, el nivel de educación superior, la Educación Técnico Profesional es ofrecida comúnmente en un entorno institucional propio paralelo al universitario, donde coexiste un variado conjunto de instituciones que, en función de su naturaleza jurídica, pueden impartir distintas alternativas de titulación.

Para dar cuenta de la dimensión que tiene esta oferta de educación en Argentina, hay 634 unidades educativas que imparten Educación Superior Técnica Profesional, 292 son de gestión estatal y 342 de gestión privada. En ellas estudian 158.944 alumnos en la gran diversidad de carreras ofrecidas. Entre 2003 y 2013 la matrícula de estos establecimientos creció un 43%.⁸

Este crecimiento puede explicarse, entre otras razones, por los cambios en la demanda del mercado laboral de personal más calificado, debido al proceso arriba señalado de devaluación de credenciales que se ha producido; por propia expansión del nivel medio y el aumento de los egresados y por la generalización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación que han estado asociadas a cambios en la gestión y la organización de los procesos productivos y en los servicios.

⁶: Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, art. 52.

⁷: Dirie, C.; Oiberman, I. (2005). "Oferta y Demanda de formación técnico-profesional en dos provincias argentinas". En Sigal, V; Dávila, M. (coords). La Educación Superior no universitaria Argentina. Siglo XXI Editores. Universidad de Belgrano. Buenos Aires.

⁸: Incluyendo los institutos de otras modalidades que brindan oferta técnica, el total de alumnos asciende a 214.581 (Fuente: La Educación Técnico Profesional en Cifras 2017, Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) Unidad de Gestión de la Información-INET e INET (2013) La Matrícula de la Educación Técnico Profesional 2003-2013).

Se desprenden de este marco conceptual varios interrogantes que resulta necesario responder acerca de los propósitos y funciones que tiene y debería tener la Educación Técnica Profesional en el marco del Sistema Educativo Argentino y en el contexto productivo actual del país.

- ¿Cómo es el perfil socioeconómico de los alumnos de la educación técnica superior?
- ¿Cómo es su trayectoria educativa previa y cómo ésta incide en la elección de la carrera de nivel superior?
- ¿Constituye la universidad una barrera difícil de sortear para los jóvenes de más bajos ingresos y de menor capital cultural?
- ¿Cuáles son las oportunidades de inserción que esperan tener los jóvenes de este nivel cuando finalicen los estudios que están cursando?
- ¿Han tenido una experiencia laboral previa que los estimuló a continuar estudios superiores técnicos?
- Para aquellos que trabajan, ¿las empresas les han demandado mayor formación específica para su desempeño laboral?

Cada vez más, la oferta de Educación Técnica Superior constituye un desafío para las políticas públicas que debe responder a estas nuevas demandas. El contenido del presente informe tiene como propósito brindar elementos que contribuyan al conocimiento de cada una de estas cuestiones, presentando los principales aspectos que caracterizan y condicionan la inserción educativa y laboral, actual y futura, de los estudiantes que asisten a los institutos de Educación Superior Técnica.

3. METODOLOGÍA

A partir del marco teórico y considerando los objetivos del proyecto, se ha desarrollado una estrategia metodológica cuantitativa, definiendo las dimensiones, las variables y sus respectivas categorías.

El abordaje de las dimensiones temáticas se plasmó en un cuestionario, organizado en 5 módulos que relevó información sobre:

- a) las características sociodemográficas;
- b) las trayectorias educativas;
- c) las características educativas;
- d) las expectativas y motivaciones en la formación actual y,
- e) las expectativas laborales futuras en relación a la formación actual.

Estas dimensiones se articularon en 10 secciones que reunieron las preguntas sobre la identificación de la carrera que cursa, las características del hogar, las condiciones habitacionales, los perfiles demográficos, las características laborales del principal aportante del hogar y las del alumno (cuando

no tiene esa condición), las características económicas y educativas del hogar de origen; la trayectoria educativa del alumno/a, su situación educativa actual y motivos de esa elección, y las expectativas futuras de formación y laborales.

3.1. Universo y unidad de análisis

El universo de análisis estuvo constituido por los alumnos de los Institutos de Educación Superior Técnico Profesional inscriptos en el RFIETP (Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional) y la unidad de análisis fue el alumno que cursaba alguna de las carreras técnicas que se imparten en esos Institutos.

3.1.1. Características de la muestra

La muestra de 250 instituciones de nivel superior técnico profesional fue provista por el INET y estuvo conformada por instituciones inscriptas en el RFIETP al 31/12/2016. El diseño de la muestra contempló las siguientes características: región geográfica y tipo de institución (técnica pura, y las que brindan carreras tanto de formación docente como de formación técnica). A continuación se detalla la distribución geográfica de los casos:

Alumnos encuestados e Institutos relevados

Región	Total de alumnos encuestados	Total de Institutos relevados
Centro	4,811	56
Cuyo	3,670	49
NEA	2,688	49
NOA	3,807	46
Sur	2,671	40
TOTAL PAÍS	17,647	240

Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento de Alumnos ETP Nivel Superior, FONIETP-INET, 2017.

El cuestionario se aplicó en forma autoadministrada, pero estando el encuestador presente en el aula mientras los alumnos lo completaban. Se desarrollaron dos formas posibles de registro: en forma digital, generando una página web y utilizando Google Forms, que permite completar la encuesta on line, utilizando computadores personales, notebooks o tablets o un teléfono celular con capacidad 3G o 4G; y en papel.

Las variables **Clima educativo del hogar**, **Nivel económico del hogar**, **Sector productivo agrupado**, **Estructura del hogar**, **Condiciones habitacionales** y **Ocupación principal del padre y de la madre** se generaron a partir de la recodificación de las categorías existentes en el cuestionario.

La variable **Clima educativo del hogar** fue construida a partir de la información referida al máximo nivel educativo alcanzado por la madre y el padre del alumno/a. Sus categorías y criterios de agrupamiento se detallan a continuación:

- a) Bajo:** Ambos tienen secundario incompleto o menos.
- b) Medio:** Padre o madre tiene secundario completo.
- c) Alto:** Padre o madre terciario incompleto o más.
- d) Muy Alto:** Ambos padres tienen terciario incompleto o más.

El **Nivel económico del hogar** se construyó considerando la ocupación principal del padre y de la madre de los alumnos, asumiendo que los ingresos probables correspondientes a esas ocupaciones se encuentran estrechamente vinculados a la posición ocupada dentro de la estructura socio-económica (Dalle, 2016). Las categorías resultantes son las siguientes:

- a) MUY ALTO:** Ambos padres en ocupaciones de Dirección y gestión y/o profesionales.
- b) ALTO:** Uno de los padres Dirección y gestión o profesional, otro docente, pequeño propietario o madre ama de casa
- c) MEDIO:** Dirección y gestión o profesional y otro cualquiera de las otras categorías (con excepción de empleada doméstica).
- d) MEDIO-BAJO:** Pequeños propietarios, docentes, empleados técnicos calificados, empleados, oficiales calificados. Solo padre o madre ama de casa o empleada doméstica.
- e) BAJO:** Resto de las categorías

La variable **Sector productivo agrupado** se construyó según los criterios de agrupamiento se detallan a continuación:

Sector	Sector Productivo
Actividades Artísticas Técnicas; Industria Gráfica y Multimedial	Actividades culturales
Administración	Administración
Agropecuario	Agropecuario
Cultura y Comunicación; Desarrollo Humano	Desarrollo Humano y Cultura y Comunicación
Hotelería y Gastronomía; Turismo	Hotelería, Gastronomía y Turismo
Minería e Hidrocarburos; Energía Eléctrica; Electrónica	Energía, Electrónica, Minería e Hidrocarburos
Automotriz; Construcción; Electromecánica; Industria de la Alimentación; Industria de Procesos; Madera y Muebles; Mecánica, metalmecánica y Metalurgia; Textil e Indumentaria	Industria
Informática	Informática
Estética Profesional; Otros	Otros
Salud	Salud
Seguridad, Ambiente e Higiene	Seguridad, Ambiente e Higiene

La variable **Estructura del hogar** se elaboró a partir de la combinación de las preguntas “¿Vivís solo?” y “¿Con quién vivís?”.

Las variables **Ocupación principal madre reagrupada** y **Ocupación principal padre reagrupada** se compuso a partir de las variables “Principal ocupación de tu padre/madre”. El cuestionario de encuesta implementado contó con un nomenclador de ocupaciones con 21 estratos ocupacionales agregados en el que se tuvieron en cuenta variables como condición de actividad económica, categoría ocupacional, sector de actividad, tamaño del establecimiento, rama de actividad, etc., siguiendo modelos analíticos planteados por especialistas en el tema (Torrado, 1980).

La variable **Condiciones habitacionales** se elaboró a partir de la combinación de las variables “Existencia de distribución de agua por cañería”, la variable Hacinamiento, que combina “Cantidad de cuartos” y “cantidad de habitantes del hogar.”

4. PRINCIPALES RESULTADOS

4.1. Perfil socioeconómico y demográfico de los alumnos de la educación superior técnica

4.1.1. Su condición socioeconómica

Los estudiantes que son atraídos por los Institutos del nivel superior no universitario, en particular aquellos que brindan educación técnica, provienen mayoritariamente de hogares con clima educativo bajo.⁹

Alumnos de EST según clima educativo del hogar de origen

Clima Educativo del Hogar	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	83.028	38,6%
Medio	61.085	28,4%
Alto	40.871	19,1%
Muy Alto	23.778	11,1%
Ignorado	5944	2,8%
Total	214.706	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento de Alumnos ETP Nivel Superior, FONIETP-INET, 2017.

⁹: La variable **Clima educativo del hogar** fue construida a partir de la información referida al máximo nivel educativo alcanzado por los padres de los alumnos/as siguiendo el esquema planteado en Álvarez, Gustavo (2011) Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional 2009: metodología y resultados generales / Gustavo Álvarez; Viviana Seoane; Ariel Lucarini; -1a ed.-; Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

Como surge de la tabla, se advierte que casi 7 de cada 10 alumnos provienen de hogares con clima educativo bajo o medio, contextos que indican la existencia de una movilidad educativa intergeneracional ascendente en este grupo de población.

Por otra parte, considerando que la ocupación principal del padre y de la madre de los alumnos (y los ingresos probables correspondientes a esas ocupaciones) se encuentran estrechamente vinculados a la posición ocupada dentro de la estructura socio-económica (Dalle, 2016), se construyó la variable “Nivel económico del hogar”. Los datos permiten advertir que la mitad de los estudiantes de este tipo de formación proviene de hogares cuyo nivel económico es bajo.

Alumnos de EST según Nivel económico del hogar de origen

Nivel económico del hogar	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	11.693	5,4%
Alto	1.129	0,5%
Medio	16.606	7,7%
Medio-bajo	81.844	38,1%
Bajo	103.434	48,2%
Total	214.706	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento de Alumnos ETP Nivel Superior, FONIETP-INET, 2017.

Como la mayoría de los estudiantes (61,4%) vivía con uno o con ambos padres, en hogares nucleares o extendidos, y el 58% declaró que alguno de esos miembros aportaba el mayor ingreso a ese hogar, es de suponer que la mayoría de los alumnos estaban afectados por el nivel económico de esos hogares. En este sentido, los datos confirman nuevamente lo que diversos estudios han señalado acerca de la condición socioeconómica de esta población, perfiles que se observan tanto en los países industrializados como en los de la región y Argentina no es una excepción.

4.1.2. La inserción laboral

Como surge de la siguiente tabla, el 57,5% de los alumnos trabajaba al momento del relevamiento y el 18,5% buscaba trabajo, o sea, sólo 1 de cada 4 alumnos era inactivo. El 80% de los alumnos que trabajaba era asalariado y el 68% de esos asalariados lo hacían en el sector privado. Aproximadamente 6 de cada 10 asalariados tenían un empleo formal, o sea percibían aguinaldo, tenían obra social, vacaciones, y le realizaban aportes jubilatorios. Se advierte, que los estudiantes asalariados con empleos informales, sin aportes jubilatorios, superaban levemente a los asalariados informales de la población total en la que el 34,2% estaba en esa situación.¹⁰

¹⁰: INDEC. Encuesta Permanente de Hogares (EPH), cuarto trimestre de 2017.

Alumnos de EST según condición de actividad

Condición de Actividad	Porcentaje
Ocupado	57,5%
Desocupado	18,5%
Inactivo	24%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento de Alumnos ETP Nivel Superior, FONIETP-INET, 2017.

Las estudiantes mujeres que trabajaban eran el 52,4%, quince puntos porcentuales por debajo de los varones ocupados, pero la diferencia se reduce a diez puntos porcentuales entre los inactivos varones y las inactivas mujeres, debido a que las mujeres presentaban un porcentaje de desocupación mayor, el 20,5% de ellas buscaban trabajo. Asimismo, como sucede en la población total, las alumnas asalariadas con empleos formales eran menos que los alumnos en la misma situación (62% frente a 71%).

El 75% de los estudiantes de los Institutos de Educación Superior Técnica son jóvenes menores de 30 años, con una gran presencia de mujeres entre los alumnos (65,7%) lo que muestra la feminización de la Educación Superior Técnica. Proviene mayoritariamente de hogares cuyos recursos educativos y económicos son limitados y pueden ser considerados de nivel socioeconómico bajo o medio bajo. La mayoría vive con sus padres y otros familiares y sólo un 12% vive sólo.

Más de la mitad de los alumnos trabajaba pero las actividades que realizaban en esos empleos, en gran mayoría de los casos, no estaba relacionada con las carreras que estudiaban o muy poco relacionada.

La gran mayoría concurría a un instituto ubicado en la misma ciudad en la que vivía. La presencia de Institutos Superiores en localidades medianas y chicas facilita a los sectores de menores ingresos el acceso a estudios superiores, situación que difiere de las universidades asentadas en grandes ciudades, si bien en los últimos años estas abrieron nuevas sedes ubicadas fuera de las ciudades capitales, aumentando la posibilidad de acceso a estudios universitarios de los jóvenes residentes en ciudades más pequeñas y alejadas de los grandes centros urbanos.

4.2. Las trayectorias educativas, experiencias previas de formación y motivaciones para la elección educativa actual

En este capítulo se presentan algunos datos que permiten conocer cómo han sido los trayectos educativos previos de los alumnos que actualmente cursan algunas de las carreras de la Educación Superior Técnica.

4.2.1. Características de la trayectoria por la escuela secundaria

Una primera lectura de los datos relativos al tipo de modalidad de escuela secundaria de la que provienen los alumnos de Educación Superior Técnica resulta llamativa, ya que del relevamiento surge que el 81,2% de sus alumnos no cursó estudios secundarios en una escuela media técnica, de modo que la elección por esta modalidad ha sido relativamente reciente y respondería a diversos motivos, no ligados exclusivamente a su trayectoria educativa anterior.

Los datos que surgen de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados, realizada en 2013, reafirma esta situación, ya que muestra que sólo 3 de cada 10 egresados que continuaban con estudios postsecundarios lo hacían en instituciones de nivel superior no universitario. Es decir, la gran mayoría de los egresados de escuelas técnicas eligió estudios universitarios.

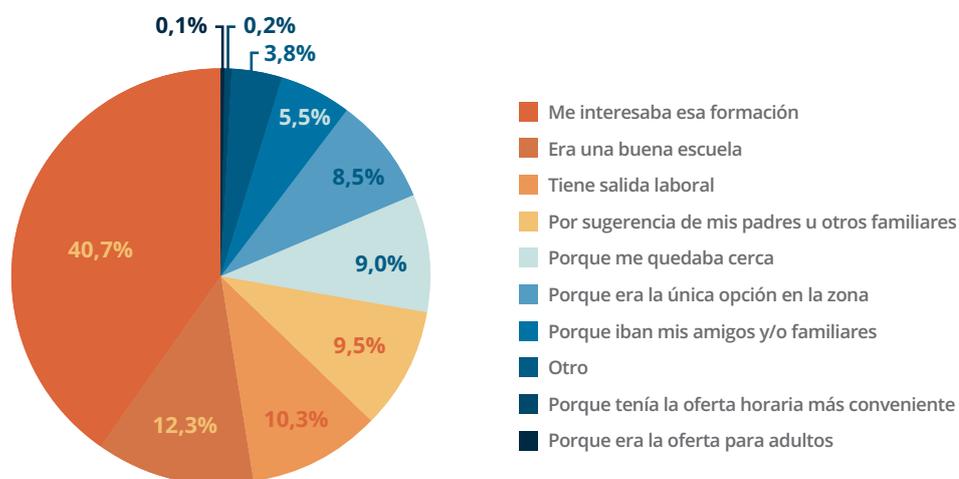
Diversos estudios sostienen que la elección de la escuela secundaria es un proceso complejo en el que intervienen factores sociales y culturales que determinan no sólo las aspiraciones del estudiante, sino las aspiraciones familiares. Así, diferentes contextos socio-históricos y sociales en las que esas elecciones se producen impactan en las decisiones y expectativas de los jóvenes al momento de esa elección. Algunos autores (Rambla, 2003) afirman que la pertenencia a diferentes clases sociales determina la elección de la escuela por parte de las familias, así como también el éxito o fracaso escolar. Para este autor, la elección de la escuela debe ser considerada como una dimensión más de la clase social.

La elección de estudios postsecundarios presenta heterogeneidades cuando se analizan las trayectorias de los alumnos que han elegido diferentes carreras. Así, la formación secundaria tendrá mayor peso al momento de elegir carreras de Educación Superior Técnica entre quienes estudian carreras del sector Energía, Electrónica, Minería e Hidrocarburos en las que porcentaje de alumnos provenientes de escuelas secundarias técnicas se eleva al 39,5%, Agropecuario (31%), Seguridad, Ambiente e Higiene (27%), Industria e Informática (23% cada una).

El gráfico N° 1 muestra que para casi el 40,7% el motivo de elección de la orientación del nivel secundario fue por interés en esa formación, por considerar que le resultaría atractivo el desempeño laboral, siendo los otros motivos de elección de mucho menor peso.

El 70,3% de los estudiantes proviene de escuelas de gestión estatal. La gran mayoría transitó por el nivel secundario sin interrupciones (86,2%) y solo uno de cada cinco repitió algún año de ese nivel educativo (22,4%). Los que repitieron, en su gran mayoría sólo lo hicieron 1 año (66%) y un porcentaje menor 2 años (25%). Eso muestra que quienes llegan al nivel superior de estudios, en general, han tenido una trayectoria bastante regular en sus estudios secundarios.

Alumnos de EST según motivos de elección de esa institución



Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento de Alumnos ETP Nivel Superior, FONIETP-INET, 2017.

Si bien la mayoría cursó sus estudios secundarios sin trabajar, un porcentaje importante declara que debió compartir sus estudios con trabajo. Efectivamente 1 de cada 3 alumnos había trabajado mientras estudiaba en el secundario o antes y el 21,8% de los que compartían el estudio con el trabajo había comenzado teniendo 14 años o menos.

4.2.2. El tránsito entre la escuela secundaria y los estudios superiores

Los Institutos de Educación Superior Técnica tienen una amplia oferta de carreras que están agrupadas según sector productivo, como se puede observar en el apartado metodológico.

La tabla muestra que la distribución de los alumnos según sector productivo, permite advertir que un importante porcentaje de alumnos se concentra en las carreras de la salud, que en su mayoría está destinada la formación de enfermeros, siendo Administración la carrera que elige otra proporción significativa de estudiantes.

La elección es diferencial según género. Las mujeres se concentran en las carreras de ciencias de la Salud y Administración. Los varones en cambio, si bien también eligen carreras del sector Administración y en menor proporción del sector Salud, tienen mayor presencia en Informática y en Seguridad, Ambiente e Higiene.

La Educación Superior Técnica es el nivel educativo al que concurren más alumnos a institutos del sector de gestión privada. Así mientras que el 33% de los alumnos del nivel inicial y menos del 30% de aquellos que están en el primario y secundario concurren a establecimientos de este sector de gestión, el porcentaje de alumnos de Educación Superior Técnica que concurre al sector de gestión privada es del 43,3%

Alumnos de EST según Sector Productivo en el que estudian

Sector Productivo	Porcentaje
Actividades culturales	4,8%
Administración	22,5%
Agropecuario	2,5%
Desarrollo Humano y Cultura y Comunicación	4,9%
Energía, Electrónica, Minería e Hidrocarburos	1,7%
Hotelería, Gastronomía y Turismo	4,7%
Industria	4,1%
Informática	6,4%
Otros	0,3%
Salud	34,9%
Seguridad, Ambiente e Higiene	13,1%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento de Alumnos ETP Nivel Superior, FONIETP-INET, 2017.

En relación a las posibles alternativas de acceso a estudios superiores se advierte que más de la mitad de los alumnos (55,6%) ingresó directamente en la institución en la que cursaba al momento de la encuesta, mientras que uno de cada 3 alumnos había elegido con anterioridad la universidad.

Entre quienes decidieron estudiar en primera instancia una carrera universitaria al finalizar el secundario, el 61,2 % cursó 1 o 2 años, mientras que el 32,5% le dedicó entre 3 y 5 años, pero la gran mayoría, el 92%, no los completó. La falta de tiempo y la complejidad de los estudios fueron motivos de cambio a un Instituto Superior Técnico.

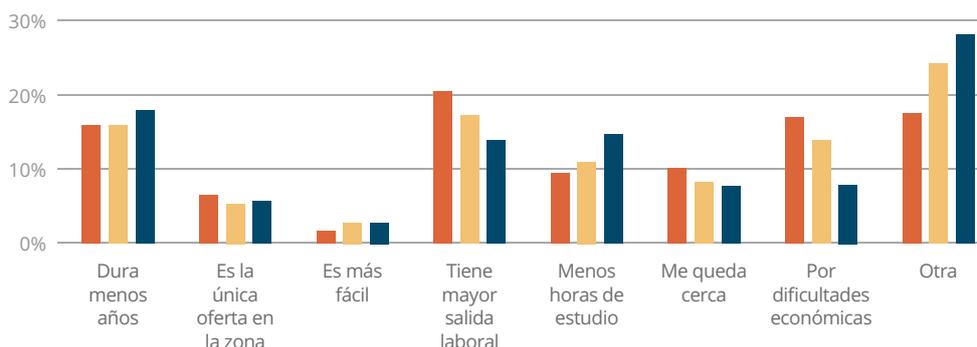
El porcentaje de los alumnos que ha elegido en primera instancia la institución en la que estaban cursando presentaba algunas diferencias según el sector productivo al que está dirigido la enseñanza que se imparte en ellos. Así alrededor del 60% de los alumnos de las carreras del sector Agropecuario, Informática, Energía, Electrónica, Minería e Hidrocarburos y Seguridad, Ambiente e Higiene, había elegido en primera instancia el instituto técnico al que concurrían al momento del relevamiento, mientras que en las carreras del sector Actividades Culturales el 46,7% optó en primera instancia por la universidad y en las otras carreras un porcentaje que oscila alrededor del 10% cursó previamente en otro terciario no técnico.

Nuevamente se advierte que las carreras con mayor especificidad técnica tienen un alumnado que, como se ha visto, proviene en mayor proporción que el promedio, de escuelas técnicas, por lo que se podría pensar si este conjunto de alumnos podrían contar con un mayor grado de certeza al momento de elegir la carrera terciaria.

4.2.3. Los motivos de elección de la carrera actual

Los motivos por los que han elegido el terciario técnico son diversos, pero según muestra el gráfico, para aquellos que eligieron en primera instancia esta institución, el 20% tuvo como razón principal la perspectiva de una mayor salida laboral, un 17% adujo dificultades económicas y otro 16% le interesaba porque tiene una duración menor.

Alumnos de EST según motivo de elección de este terciario técnico por tipo de institución



Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento de Alumnos ETP Nivel Superior, FONIETP-INET, 2017

El conjunto de alumnos que decidió cambiar de institución educativa, (el 72% provenía de la universidad y el 27% de otro terciario no técnico), mencionó diversos motivos por los que tomó esa decisión. Si bien el 38% no aclaró las razones, muchos adujeron no tener el tiempo necesario que requerían los otros estudios, ya sea porque les resultaba difícil y les demandaba más tiempo de estudio y/o porque requerían una formación que en menor tiempo les permitiera lograr una rápida inserción en el mercado de trabajo.

Consultados todos los alumnos sobre el principal motivo de elección del instituto terciario técnico en lugar de una universidad, las respuestas dan cuenta también de la necesidad de acceder al mercado laboral con adecuada formación en menos tiempo del que demandarían los estudios universitarios. Asimismo, y considerando que el 57,5% de los alumnos trabajaba y otro 18,5% buscaba empleo, valoran la obtención de un título en forma más rápida y la menor dedicación que les facilita compartir estudios con trabajo.

La información analizada en este capítulo permite conocer cómo ha sido la trayectoria educativa anterior a los estudios actuales, en qué condiciones socioeconómicas las realizaron y las motivaciones y expectativas que los alumnos han tenido para la elección de los estudios actuales.

4.2.4. Desempeño de los alumnos en los estudios actuales, las motivaciones y percepciones sobre las carreras que cursan

El desempeño en los estudios actuales

La Educación Superior Técnica tiene una población que no ha accedió al nivel universitario o no pudo continuarlo por razones económicas y sociales, pero demanda una formación que le abra el camino para un buen ejercicio en el mundo laboral, social y cultural y le permita competir en un contexto de vertiginosos cambios en los patrones productivos y de incorporación permanente de nuevas tecnologías a los procesos productivos.

En este contexto, interesa conocer el desempeño que tienen en la carrera que estaban cursando, la percepción sobre la utilidad de los estudios secundarios para sus estudios técnicos, qué opinión tenían de la formación que recibían, que mejoras pedagógicas demandaban, tanto en relación a los contenidos como a la organización curricular y horaria. En este apartado se pretende responder a estos interrogantes.

En primer lugar, se advierte que el tránsito por este nivel no les estaría resultando fácil. Los datos muestran que el 43,3% de los alumnos que cursaban el segundo año y poco menos de la mitad de lo que estaban en tercero adeudaban materias de años anteriores. Por otra parte, considerando que la organización curricular propone la finalización de la carrera luego de 3 años, y que el relevamiento se realizó en noviembre, prácticamente al fin del año escolar, se advierte que en muchos casos este proceso se extiende. El 21% de quienes cursaban el 3er año estimaban que aún les faltaba un año para recibirse y un 5% 2 años, mientras que casi el 30% de los cursaban segundo año calculaban que les demandaría 2 años obtener el título.

Esta dilación en la finalización de los estudios muy probablemente esté relacionada con la actividad laboral que realizan muchos alumnos, por lo que deben compartir trabajo con estudio.

En promedio, el 50,7% de los alumnos debía cursar 5 días por semana, 18,7% tenía que concurrir 4 días y otro 14,2% sólo 3 días, otros pocos declararon que cursaban aún menos días semanales. Cuando se analiza la asistencia semanal al instituto según el sector productivo de la carrera se advierten importantes diferencias. Alrededor del 65% de los alumnos de las carreras del sector Agropecuario, Desarrollo Humano y Cultura y Comunicación, Energía, Electrónica, Minería e Hidrocarburos e Informática concurría 5 días por semana. Por otro lado las carreras que requerían menos días de asistencia fueron las correspondientes a Seguridad, Ambiente e Higiene, a la que sólo el 38,1 % concurría 5 días y el 35,7% 3 días. En el resto de las carreras se requería una asistencia semejante al promedio.

4.2.5. Las prácticas profesionalizantes

Las prácticas profesionalizantes que se realizan fuera de la institución podrían explicar estas diferencias, además de las particularidades de la organización curricular de cada carrera. La gran mayoría de los estudiantes de Educación Superior Técnica (78%) tenía prácticas profesionalizantes dentro de la currícula de su carrera, el 37,6 % la realizaba en el mismo instituto, el 39,3 % en otra institución, pero casi 1 de cada 4 alumnos las realizaba en empresas como pasantías.

La diferencia entre carreras correspondientes a los sectores productivos considerados muestra que la mitad de aquellos que tenían prácticas profesionalizantes en las carreras de Energía, Electrónica, Minería e Hidrocarburos y el 46% de los que cursaban Administración, la realizaban en una empresa como pasantías. Por otra parte, 2 de cada 3 alumnos que cursaban Salud las hacían en otra institución, de igual modo que el 70% de los alumnos de Desarrollo Humano, Cultura y Comunicación, modalidades que tienen más oportunidades de realizar las prácticas en instituciones públicas. En estas disciplinas es muy bajo el porcentaje de alumnos que no tenían estas prácticas (4,7% y 9,7%). En cambio entre quienes estudian Actividades Culturales, 56,6% no efectuaba prácticas y en Informática esta situación alcanzaba al 37,2% de los alumnos. En ambas disciplinas, entre al 70% y 80% de los alumnos que debían realizar prácticas las desarrollaban dentro de la institución.

Estos datos permiten concluir que las carreras de los sectores productivos de Actividades Culturales y Administración son las que menos prácticas tienen y aquellas del sector Salud y Desarrollo Humano y Comunicación y Agropecuario las que mayor tiempo dedican a estas actividades.

4.2.6. Percepción sobre la utilidad de los estudios secundarios

Cuando se indagó sobre la utilidad de sus estudios secundarios para la comprensión y el desarrollo de los actuales contenidos de su carrera, aproximadamente el 60% consideró que fueron muy útiles o medianamente útiles y sólo para el 12% no fueron nada útiles. Pero el porcentaje que consideraba que la escuela secundaria le resultó muy útil se elevó al 70% para los alumnos que cursaron sus estudios secundarios en una escuela técnica, mientras que sólo el 10% manifestó una nula utilidad.

Estos datos muestran que, gran parte de este grupo poblacional cree que la escuela secundaria les brindó una adecuada formación para poder acceder y desempeñarse en el nivel superior no universitario. En un momento en el que la escuela secundaria está altamente cuestionada en relación a los conocimientos que se imparten y a las metodologías de aprendizaje que se aplican, resultaría importante reflexionar sobre cuáles son las percepciones de quienes han transitado y finalizado esos estudios recientemente, y si estas consideraciones acerca de la utilidad son iguales respecto del mundo del trabajo o de los estudios universitarios.

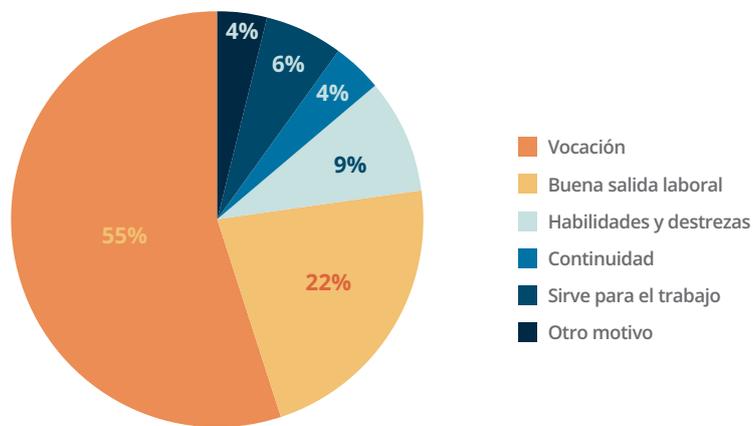
4.2.7. Motivaciones en la elección de la carrera y de la institución

La investigación ha indagado también respecto de motivaciones que los condujo a elegir la carrera actual y sobre la elección de la institución. Los datos que surgen muestran que poco más de la mitad de los estudiantes consideraba que el principal motivo fue la vocación, y el interés que les despertaba la carrera. Este motivo fue invocado por el 78,4% de los que estudiaban Actividades Culturales, por el 66% de los que estudiaban alguna de las carreras del sector Salud y por el 62,6% de quienes cursaban carreras del Sector Agropecuario.

La posibilidad de obtener un buen trabajo resultó prioritaria para el 22% de los alumnos, pero fue mencionado en segundo lugar por otro 35%. Merece destacarse que el 40% de los alumnos de las carreras de Seguridad, Ambiente e Higiene, el 37% de Minería e Hidrocarburos y el 27% de los de Administración, consideraron que este fue el principal motivo de elección de las carreras.

Surge de esta información que los principales motivos de elección de estas carreras técnicas son la disposición, el gusto y el hecho de que tenga salida laboral.

Motivos de elección de la carrera



Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento de Alumnos ETP Nivel Superior, FONIETP-INET.

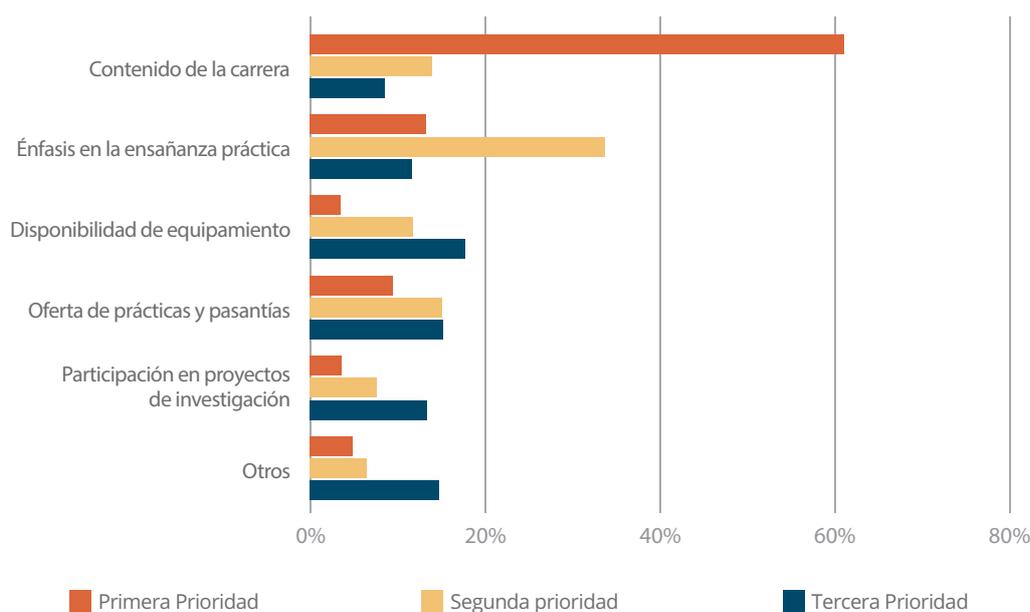
En cuanto a la selección de la institución, los datos muestran que la cercanía de la institución fue el factor más importante para más de 1 de cada 3 alumnos (36%), y para el 19% fue la segunda razón en importancia que tuvieron en cuenta cuando eligieron el lugar de estudio.

Un 19% optó por la institución en razón del reconocimiento que tiene el establecimiento en la zona, razón principal particularmente para un grupo de alumnos de las carreras de Seguridad, Ambiente e Higiene, Salud y Minería e Hidrocarburos (27%, 23% y 22% respectivamente).

Además de las motivaciones que lo condujeron a elegir la tecnicatura superior, interesó conocer las opiniones sobre los contenidos, la realización de prácticas y el equipamiento con el que cuentan las instituciones para la realización de las mismas, así como también los factores que, en su opinión, podrían mejorar la formación que reciben.

El siguiente gráfico muestra que el 61,9% valoró los contenidos que recibe como el factor más importante para su formación, consideración que tuvieron el 70% de los alumnos de Industria, el 68% de quienes estudiaban Actividades Culturales y Administración y el 65% de los alumnos de Informática. Si bien sólo el 14% indicó como factor principal el énfasis en la enseñanza práctica, el 34% lo seleccionó en segundo lugar. La oferta de prácticas/pasantías y otras experiencias laborales resultó importante sólo para un 10% del alumnado, pero este porcentaje alcanzó al 23% entre quienes estudiaban Minería e Hidrocarburos y un porcentaje igual de estos últimos lo ubicó en segundo lugar en importancia.

Factores considerados positivos por los alumnos de EST de la carrera que se encuentran cursando



Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento de Alumnos ETP Nivel Superior, FONIETP-INET.

Respecto de los factores que creían que podrían mejorar la formación actual, el próximo gráfico permite advertir que la gran mayoría valoró positivamente los conocimientos que recibía.

Sin embargo, un 23% consideró importante mejorar el contenido básico de la carrera; el 19% opinó que se debería poner mayor énfasis en la enseñanza práctica, para el 15% debería haber mayor oferta de prácticas y pasantías y experiencias laborales y para el 14,4% más disponibilidad de equi-

pamiento adecuado. Este último elemento fue considerado muy importante para 1 de cada 4 estudiantes de Actividades Culturales, siendo que alrededor de 1 de cada 5 estudiantes que cursaba Industria, Minería e Hidrocarburos e Informática creía también que era importante, ya que basan gran parte del aprendizaje en la realización de prácticas que requieren equipamiento adecuado.

Factores que mejorarían la formación que reciben los alumnos de EST



Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento de Alumnos ETP Nivel Superior, FONIETP-INET, 2017.

4.2.8. Expectativas sobre el futuro laboral y aspiraciones de mayor formación educativa

En este capítulo se aborda la mirada que tienen los jóvenes sobre su futuro una vez concluida la Educación Superior Técnica ¿Qué expectativas y aspiraciones tienen tanto en relación al trabajo como a incrementar su formación con otros estudios?

Con las limitaciones metodológicas que presenta un cuestionario con preguntas cerradas se ha intentado conocer los proyectos que tienen estos jóvenes relacionados con su inserción laboral futura, una vez finalizado los estudios actuales; cuáles son los aspectos de su formación que valoran haber recibido y cuáles consideran que deberían profundizar con el objeto de lograr una mejor inserción laboral, acorde con las expectativas que los condujeron a decidir estudiar una de las carreras de Educación Superior Técnica.

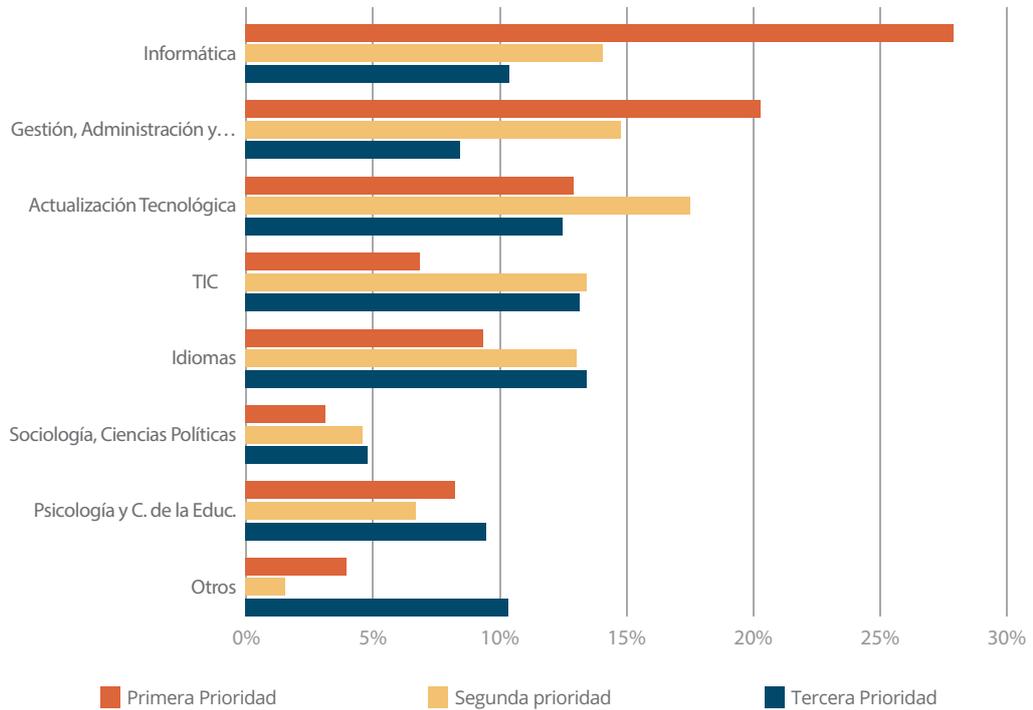
Resulta significativo que el 80% de los estudiantes de Educación Superior Técnica sostuvo que una vez finalizado estos estudios seguiría estudiando y entre quienes manifestaron que continuarían estudiando, la gran mayoría, el 72%, pensaba ir a la universidad. O sea, requieren más formación para cumplir con los objetivos que se han propuesto. Además, el 60% buscará un trabajo relacionado con la carrera.

Un aspecto muy importante en relación con las expectativas laborales es conocer qué actividades piensan desarrollar al finalizar la carrera. Como era de esperar, el 60% respondió que su deseo era buscar un **trabajo relacionado con la carrera**, pero el proyecto laboral futuro presentaba diferencias entre quienes tenían una ocupación. La mitad de los estudiantes ocupados pensaba buscar un **trabajo relacionado con sus actuales estudios**, un 17% consideró buscar **un trabajo más redituable** y el 11% **desarrollaría su propia empresa o trabajaría por su cuenta**. Sólo el 15% indicó que **continuaría en el trabajo actual**. Surge de estos datos que entre quienes estaban trabajando, la gran mayoría deseaba un trabajo diferente al actual que le permitiera implementar los conocimientos y habilidades proporcionados por la carrera y además incrementar sus ingresos.

Entre los desocupados e inactivos la alternativa de encontrar un trabajo relacionado con la carrera concentraba al 75% y al 71% de los alumnos respectivamente. La posibilidad de estudiar y no trabajar no fue una alternativa para casi nadie de esta población estudiantil, que como vimos proviene de hogares de condición socioeconómica baja o medio baja.

Consultados sobre las temáticas que creen más importantes para su **formación profesional**, el próximo gráfico muestra opiniones muy diversas. Sin embargo para un grupo significativo de alumnos los conocimientos sobre Informática y Gestión, administración y logística son considerados importantes, así como también la actualización tecnológica.

Temáticas más importantes para la formación profesional



Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento de Alumnos ETP Nivel Superior, FONIETP-INET, 2017.

En la búsqueda de una profesión una de las cuestiones centrales es la obtención de una inserción laboral que proporcione ingresos adecuados, estabilidad laboral, reconocimiento profesional y para algunos, autonomía. Indagados los estudiantes sobre cuáles de estos aspectos creían que obtendrían a partir de los estudios realizados, la mayoría esperaba obtener mayores ingresos y estabilidad laboral, mientras que el reconocimiento profesional y la autonomía fue considerada importante por 1 de cada 3 encuestados. La obtención de mayores ingresos tuvo mayor incidencia entre los estudiantes ocupados, mientras que una gran proporción de los desocupados esperaba conseguir estabilidad laboral.

Asimismo, interesaba conocer la opinión de los alumnos sobre cuáles son los elementos que permiten obtener un buen trabajo. Casi la mitad de los alumnos, el 47,7%, le asignó al título profesional la mayor importancia. Resulta evidente la valoración que estos alumnos otorgan a la obtención de un título profesional para lograr una buena inserción laboral.

Por último, fueron consultados sobre el tipo de institución en la que les gustaría trabajar. El 41% de los alumnos respondió que preferiría trabajar en instituciones públicas, porcentaje que puede explicarse, en parte, por la matrícula de las carreras de Salud, así como también Seguridad, Ambiente e Higiene ya que entre ambas concentran casi a la mitad de los alumnos de Educación Superior Técnica, siendo que muchos de estos profesionales se desempeñan en ese tipo de instituciones.

El trabajo en grandes empresas fue mencionado por el 30% de los alumnos, un 15% preferiría trabajar por su cuenta y a un 6% le gustaría desarrollar un emprendimiento nuevo. A muy pocos les agradaría trabajar en ONG's o en Pymes.

Estas preferencias son diferentes según el clima educativo del hogar de origen. Mientras que para el 48% de los alumnos con clima educativo bajo la preferencia se concentró instituciones públicas, para los de hogares con clima educativo alto y muy alto la elección que reunió el mayor porcentaje fue el trabajo en grandes empresas, para quienes también resulta atractivo trabajar por cuenta propia, en forma individual.

5. RECOMENDACIONES

A partir de estos datos, se puede concluir que la Educación Superior Técnica no constituye la principal alternativa de continuidad de estudios para los egresados del nivel secundario técnico y reúne una matrícula que, en su mayoría, no demanda estudios técnicos ligados a las ramas de la industria. Un alto porcentaje de mujeres concurre a estas instituciones. En ese sentido el interrogante que se plantea es si la formación que actualmente reciben los alumnos responde a las demandas del mercado de trabajo actual, y consecuentemente cuál es la situación laboral de sus egresados, dado que la mayoría de los alumnos piensa que estos estudios no son suficientes y deberán completarlos con posteriores estudios universitarios.

A partir del análisis de la información recogida surgen un conjunto de propuestas con el fin de optimizar el vínculo entre la EST y las demandas del mercado laboral, para lograr un mayor grado de adecuación de las profesiones que brinda este nivel educativo y contribuir a la inserción laboral de sus egresados.

En primer lugar se debería priorizar e impulsar los estudios de aquellas carreras técnicas con mayor demanda en el mercado de trabajo, considerando las características productivas de las distintas regiones del país profundizando los conocimientos sobre el desarrollo y la aplicación de nuevas tecnologías.

En segundo lugar, se propone considerar distintas alternativas de articulación entre la educación técnica profesional y el sistema universitario. Dado que muchas universidades ofrecen carreras de pregrado o carreras cortas, en muchos casos similares a las que se dictan en los institutos de educación técnica superior se podría pensar en una mayor articulación entre los contenidos que se imparten en determinadas carreras, a partir de acuerdos entre institutos y universidades. Esta condición daría la posibilidad a los alumnos de EST de cursar ciertas materias específicas y realizar prácticas profesionalizantes en el ámbito universitario, condiciones que proporcionarían a estos

alumnos un mayor grado de competitividad en el mercado de trabajo, a la vez que jerarquizaría a los institutos que hayan logrado esta articulación. Dado la cantidad de alumnos que ha manifestado su deseo de continuar estudios universitarios es importante generar acuerdos con las universidades que faciliten el acceso, reconociendo, cuando sea posible, los estudios realizados en los institutos de ETP. Otro elemento a tener en cuenta es la generación de redes entre instituciones de EST que brindan carreras iguales o similares. Por ejemplo entre los institutos agrotécnicos de una misma región y otras carreras como Minería e hidrocarburos, entre otras. El intercambio de experiencias es un factor importante para mejorar las instituciones.

Asimismo, resultará importante establecer contactos con instituciones de otros países que permita el intercambio de alumnos, conjuntamente con un programa que otorgue becas para la asistencia a seminarios y/o cursos en el exterior, componente importante en el marco de una política educativa que pretenda mejorar y jerarquizar la Educación Técnica Superior.

Finalmente, considerando que esta investigación aborda por primera vez un estudio a nivel nacional sobre perfiles, trayectorias y expectativas de los alumnos de EST, sería pertinente contar con información sobre el desempeño laboral y social de los egresados de la educación superior técnica.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Gustavo [et al.]. (2015) –1a ed.– Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2015.
- - (2011) Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: Metodología y resultados generales / Gustavo Álvarez; Viviana Seoane ; Ariel Lucarini. –1a ed.– Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- Anuario 2015, Estadísticas Universitarias Argentinas. Departamento de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias y del Anuario Estadístico 2015 de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- Aponte-Hernández, E. (2008). "Desigualdad, Inclusión y Equidad en La Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y Escenario Alternativo en el Horizonte 2021" En Gazzola, Ana Lúcia; Didriksson A. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC- UNESCO. Caracas.
- CEPAL (2010) "La educación frente a la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la exclusión: situación y desafíos en América Latina" en Panorama social de América Latina.
- Dalle, Pablo (2016). "Movilidad social desde las clases populares: un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires 1960-2013". Pablo Dalle. –1a ed.– Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA, 2016. Libro digital, PDF - (IIGG-CLACSO).

- Delfino, J.A. (1998). "¿Qué está pasando con la educación superior?" En Delfino, J.A.; Gertel, H.R.; Sigal, V. La Educación Superior Técnica No universitaria. Problemas, dimensiones, tendencias Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires.
- Dirie, C; Oiberman, I (2005). "Oferta y Demanda de formación técnico- profesional en dos provincias argentinas". En Sigal, V; Dávila, M.(coords). La Educación Superior no universitaria Argentina. Siglo XXI Editores. Universidad de Belgrano. Buenos Aires.
- Filmus, Daniel; Kaplan, Carina; Miranda, Ana; Moragues, Mariana (2001a) Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Editorial Santillana.
- Gallart, María A. (1998). "Los "nichos" ocupacionales de la educación superior". En Delfino, J.A.; Gertel, H.R.; Sigal, V. La Educación Superior Técnica No universitaria. Problemas, dimensiones, tendencias. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires.
- -(2002) "Tendencias y desafíos en la interacción entre la educación y el trabajo" en María de Ibarrola (coord.) Desarrollo Local y Formación. CINTERFOR-OIT: Montevideo.
- Gallart, María A. (2002). "Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora.", Montevideo, Cinterfor
- Hopenhayn, Martín.(2004) "La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias". Santiago de Chile, CEPAL-OIJ.
- INDEC. Encuesta Permanente de Hogares,(EPH) cuarto trimestre de 2017
- INET (2013) La Matrícula de la Educación Técnico Profesional 2003 - 2013.
- -(2017) La Educación Técnico Profesional en Cifras 2017, Instituto Nacional de Educación Tecnológica Unidad de Gestión de la Información-INET
- Jacinto, Claudia. (2013). "La educación post-secundaria técnica: Contexto, interrogantes y aportes de la investigación". En Jacinto, C, Coordinadora. Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina IIPÉ-UNESCO.
- Lépore, S. (2010). La vulnerabilidad sociodemográfica de las familias del Gran Buenos Aires. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina
- Ministerio de Educación de la Nación.. DINIECE. Anuarios estadísticos 2005 y 2015. Buenos Aires
- Miranda, Ana y Otero, Analía. (2004): "La construcción de trayectorias laborales entre los egresados de la escuela secundaria!. En Claudia Jacinto (coordinadora):¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina. Buenos Aires: La Crujía, Ediciones-RedEtis.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). "Education at a Glance".
- Rambla X.(2003). "Las desigualdades de clase en la elección de escuela." En Revista de Educación N° 330 Universidad autónoma de Barcelona. España. Disponible en www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23- e230007.pdf
- Salvia, Agustín y Pablo De Grande (2007) "Segregación residencial socioeconómica y espacio social: deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires" XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología, 13 al 18 de Agosto de 2007, Guadalajara, México.

- Seoane, Viviana (2011) Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009 : elección de estudios y expectativas juveniles / Viviana Seoane ; Ana Rapoport ; Mariana Pereyra León. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- Sepúlveda V., Leandro; Valdebenito I., María José. (2014). "Expectativas y Proyectos de Futuro de Jóvenes Estudiantes Secundarios". VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Sevilla, M.P. (2017) "Panorama de la Educación Técnica Profesional en América Latina y el Caribe" Serie Políticas Sociales N° 222. CEPAL Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega.
- Sigal, V., Wentzel, C. (1998) "Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico-profesional: situación nacional y experiencias internacionales". En Sigal, V; Dávila, M.(coords). La Educación Superior no universitaria Argentina. Siglo XXI Editores. Universidad de Belgrano. Buenos Aires.
- Sosa, Mariana Lucia (2016) Las cifras de la Educación Técnico-Profesional a 10 años de la Nueva Ley. Revista Novedades Educativas, Número 306, Junio 2016. Dossier ¿Qué hay de nuevo en la formación para el trabajo de jóvenes?
- Sverdlick I; Ferrari ,P; Jaimovich ,A. (2005) "Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina" Serie Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas, N° 9.OLPED. CLACSO. - Buenos Aires.
- Torrado, Susana et al. (1980) ESTRUCTURA SOCIAL DE LA ARGENTINA Indicadores de la Estructurificación Social y de las Condiciones de Vida de la Población en base al Censo de Población y Vivienda de 1980. Consejo Federal de Inversiones Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas ISBN - 950-9899-56-9.

CAPÍTULO 4:

ESTUDIO DE PROCESOS SOCIO-TÉCNICOS EN LOS SECTORES CONSTRUCCIÓN Y ELECTROMECAÁNICA.

Saberes, perfiles profesionales y demandas a la escuela para técnicos, idóneos y mandos medios.

Autores: *Claudia Figari, Nuria Giniger, Hernán Palermo y Julia Soul.*

Institución: *Centro de Estudios e Investigaciones Laborales –CEIL– del CONICET ¹.*

1: Equipo coordinador: Coordinación académica: Dra. Claudia Figari (Responsable); Dra. Nuria Giniger; Dr. Hernán Palermo; Dra. Julia Soul, Coordinación técnica-logística y Gestión de los datos: Lic. Gabriel Bober; Matías Frisco; Alejandro López, Coordinación sectorial: Dr. Álvaro del Águila; Lic. Marcelo Hernández; Lic. Dana Hirsch; Dra. Melina Neiman. El trabajo de campo fue realizado por la Lic. María Brignardello; el Lic. Gabriel Bober; la Mag. Brenda Brown; el Dr. Alvaro del Águila; la Dra. Ana Drolas, la Dra. Nuria Giniger; la Lic. Viviana Gómez; el Lic. Marcelo Hernández; la Lic. Dana Hirsch; la Dra. Melina Neiman.

1. INTRODUCCIÓN

Según datos del INET², la mayor parte de los estudiantes de las escuelas técnico-profesionales se concentran en los sectores de construcciones civiles y de electromecánica. Por ello, esta investigación tiene como propósito el análisis de las funciones técnicas de los procesos socio-técnicos que se despliegan en esos sectores productivos, con el fin de analizar si es relevante la actualización de los perfiles profesionales y sobre qué aspectos específicos.

La investigación realizada durante el año 2017³ focaliza en el análisis de la formación de las y los trabajadores, en las competencias demandadas por las empresas y en el proceso de trabajo, teniendo en consideración las transformaciones que se han producido en los últimos años según niveles de tecnificación alcanzados y modalidades de organizar el trabajo y su gestión. El propósito del estudio es identificar su impacto en los requerimientos de nuevos saberes –tanto aquellos directamente orientados a las capacidades técnicas, como a las actitudinales–, en la educación técnica-profesional y en los perfiles profesionales demandados para los Maestros Mayores de Obra (MMO)/Técnicos en Construcción y los Técnicos Electromecánicos.

La investigación también se propone relevar los problemas emergentes en el trabajo, tanto aquellos relativos a cuestiones técnicas como a aspectos vinculares. En ese marco se estudiaron las valoraciones que asignan las y los trabajadores técnicos, idóneos y mandos medios acerca de la escolaridad técnica y/o la formación profesional impartida por la empresa y la escuela. En este sentido se relevaron los aprendizajes que reconocen necesarios y las ausencias que los actores identifican como críticas, falencias o dificultades. Aspectos relacionados con la historia escolar, con la trayectoria profesional, y la educación informal son significativos en el quehacer laboral y forman parte de los saberes que se movilizan en el proceso de trabajo.

En función de los resultados alcanzados, que se exponen en esta publicación, se realizan algunas recomendaciones hacia la política pública en Educación Técnica y Profesional. El propósito es aportar a su mejora, en cuanto a la pertinencia del diseño curricular y a la efectividad del proceso educativo, para acompañar la inserción profesional de los futuros egresados.

Esta investigación se basa en una estrategia cualitativa a partir de entrevistas a trabajadores técnicos, idóneos y mandos medios. Los hallazgos se sustentan en un corpus empírico conformado por 99 entrevistas en profundidad. El trabajo de campo se desarrolló en empresas grandes y Pymes localizadas en diferentes regiones del país. En el caso del sector construcción se focalizó en obras civiles, en el sector electromecánico se abarcaron diferentes sectores de la actividad económica ya que las funciones electromecánicas son transversales. Dada la diversidad que podemos encontrar

²: <http://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/catalogo-nacional-de-titulos-y-certificaciones-2/>

³: Proyecto de investigación FONIETP/INET: Análisis de procesos socio-técnicos. Responsable Dra. Claudia Figari.

en esas funciones en diferentes empresas, se ha optado por focalizar en un sector estratégico para la inserción de los técnicos: el área de mantenimiento que ha tenido profundas transformaciones en los últimos 20 años.

En las próximas secciones desarrollamos el marco teórico de la investigación, su estrategia metodológica, los principales resultados, las recomendaciones para la política pública de ETP y la bibliografía citada.

2. MARCO TEÓRICO

Las transformaciones productivas y técnicas acontecidas en las últimas décadas en el nivel de los procesos de trabajo asumen implicancias nodales en los requerimientos y valorización de las competencias en los diferentes niveles de la estructura jerárquica y de mandos (Linhart, 1997; Antunes, 2009). Especialmente, las innovaciones técnicas y los cambios en la organización de la producción y del trabajo exigen cambios en los perfiles profesionales, cuestión que se manifiesta en el reclutamiento y en el horizonte de profesionalización de los mandos, técnicos e idóneos. En ese contexto cabe destacar la consolidación de una nueva gestión del trabajo que requiere nuevas competencias asociadas con las demandas corporativas relacionadas con determinadas características personales, evaluadas en los procesos de reclutamiento, pero también en la movilidad ocupacional. Este escenario ha sido estudiado por investigadores del campo de las Ciencias Sociales del Trabajo, y de la Educación, poniendo en evidencia los nuevos saberes requeridos (Tanguy, 2003; Puiggrós, Gagliano, 2004), las modificaciones en las trayectorias laborales de jóvenes (Muñiz Terra, 2009; Monchatre, 2009) y de trabajadores con más antigüedad en las empresas (Figari, Spinosa, Testa, 2011), las demandas hacia las instituciones educativas (Gallart, 1997; Almandoz, et al, 2010; Riquelme, 2014; Wiñar, 2010). En el marco que estamos describiendo, los estudios también han puesto de manifiesto una importante heterogeneidad estructural, constatando situaciones muy diferenciadas al interior de una misma rama de actividad, y una tendencia predominante a la tercerización de la fuerza laboral, muchas veces en funciones técnicas que son centrales en el proceso productivo.

Una de los cambios más importantes de las últimas décadas, en las formas de organización productiva contemporánea, es la configuración de grupos y equipos de trabajo operativos que asumen tareas realizadas antes por sectores no operativos (como limpieza, control de calidad, gestión de insumos y de desperdicios, mantenimiento etc.). En los grupos de trabajo, los trabajadores identifican y evalúan las distintas variables del proceso productivo en forma conjunta, fijando mecanismos de corrección para redireccionar el proceso de producción cuando es necesario. De esta manera, se adicionan tareas, fundamentalmente operaciones mentales que incluyen la carga de datos, el uso programas específicos, la transmisión y el cotejo de informaciones, el pedido, compra y despacho de repuestos, entre otras (Soul, Rivero, 2013; Giniger, 2014). Estos grupos actúan sobre

aquellos saberes tácitos que aportan los trabajadores –respecto de los equipos, instalaciones y tareas– que distan de estar formalizados, y por tanto reconocidos, pero que son especialmente valorados a los efectos de generar mejoras en los procesos (Bureau, y Tuchszirer, 2010; Kergoat, 2012; Figari, 2016). Estudios referidos a diferentes ramas manufactureras consignan que la redefinición de categorías socio-profesionales opera a partir del cambio en los criterios de delimitación de tareas, procesos, objetivos o funciones (Novick, 2002). También se constatan cambios en las políticas y acciones de formación que implementan las empresas (Sladogna, 2003; Figari, 2011; Gore, 2017).

En el campo de los estudios que abordan los vínculos controversiales entre la educación y el trabajo, son diversas las investigaciones que han abordado en profundidad las trayectorias educativas y laborales, así como los procesos de inserción socio-laboral.

El concepto de “trayectoria” ha sido desarrollado con muy distintos objetivos, para diversos sujetos y contextos sociales (Beheran, 2011; Filmus, Miranda y Otero, 2004). En términos generales, puede decirse que los estudios buscan captar la complejidad y dinámica propia de las vivencias de las personas, atendiendo a los distintos momentos que éstas atraviesan a lo largo de su ciclo de vida educacional y laboral (Longo, 2008; Jacinto, 2013).

Sin embargo, menos se ha investigado la puesta en relación de trayectorias y condiciones institucionales que limitan y/o potencian dichas trayectorias. En investigaciones anteriores nos hemos referido a la noción de **configuración profesional**, como un constructo que permite aprehender las articulaciones que se expresan en contextos situados entre las trayectorias laborales de los sujetos y los itinerarios de profesionalización que establecen las organizaciones. Estas aproximaciones han abonado múltiples estudios desde el Ceil del CONICET, lo que ha permitido reconocer diferentes configuraciones a partir del grado y tipo de valorización que efectúan las empresas de los saberes que los trabajadores ponen en acto en la cotidianeidad laboral. Esas valorizaciones se traducen en la posibilidad (o no) de transitar una movilidad calificante ascendente, en el marco de itinerarios que la posibilitan, y sobre todo en la valorización de la pericia técnica (Testa, Figari, 2005). Así, los trabajadores describen itinerarios que pueden ser analizados tanto en términos de las condiciones sociales, institucionales y políticas específicas en las que éstos se desarrollan, como también, y de modo complementario, en términos de la “agencia” que estos mismos sujetos despliegan al transitarlos (con una mayor o menor capacidad relativa de negociar su posición y trayectoria socio-laboral).

2.1. El marco analítico de la investigación

La noción de **competencias**, ampliamente debatida desde los años 90, fue eje central de muchas investigaciones orientadas a identificar las transformaciones en los perfiles profesionales a partir de lo que se denominó la “modernización en las empresas”. En función de los cambios socio-técni-

cos y en el nivel de las estructuras de las organizaciones, las competencias reenvían a saberes en acción, con un papel específico de aquellos saberes procedimentales ligados a la organización y a la gestión por una parte, y por otra, a aquellos componentes actitudinales que las empresas valorizan en los desempeños.

A medida que se afianzan estos procesos en las empresas, cobra especial relevancia la valorización de las competencias laborales que posibilitan –a través de las evaluaciones de desempeño, cada vez más extendidas–, avances en la escala jerárquica, movilidad hacia otras ocupaciones y continuidad laboral a mayor edad.

Una noción central en las indagaciones realizadas en esta investigación es la de competencias. Desde el marco analítico que adoptamos, éstas refieren a saberes de dos órdenes:

- a) Aquellos saberes relacionados con la gestión y organización de los procesos productivos y de los trabajadores;
- b) Aquellos saberes de orden actitudinal que se vinculan con los comportamientos laborales requeridos por las empresas.

En el primer caso, algunos ejemplos son: la capacidad de planear, diseñar y organizar en forma eficiente el proceso productivo, la capacidad de liderazgo que demuestran los trabajadores para conformar grupos de trabajo y coordinarlos. Esto involucra también la capacidad para comunicar y entrenar a las personas según los requerimientos de los procesos técnicos de trabajo. En el segundo caso, se trata de características personales, relacionadas estrechamente con el “buen comportamiento laboral”. En este caso, la capacidad de responsabilidad, autonomía, iniciativa y creatividad son algunos de los aspectos que se identifican en esta noción.

A su vez, distinguimos la noción de saberes técnicos, que refiere a capacidades directamente vinculadas con el manejo de los medios de producción, es decir, a las funciones y subfunciones técnicas que deben realizar los trabajadores en el acto de trabajo. Las intervenciones técnicas situadas se basan en conocimientos generales y tecnológicos que interactúan directamente con las operaciones técnicas (o con parte de ellas) que los trabajadores deben realizar según sea el contenido técnico de los puestos de trabajo.

Con relación a cada una de estas nociones interesa también significar el papel de la experiencia adquirida vía la trayectoria laboral, es decir, a partir de la experiencia acumulada de trabajo. Asimismo, se toman en cuenta aquellos saberes tácitos no formalizados que muchas veces resultan claves para una labor eficiente en las organizaciones. Estos saberes requieren tener visibilidad tanto respecto a su valorización por parte de las empresas, como en cuanto a su consideración en la curricula.

Otra de las categorías analíticas centrales que hemos tomado en cuenta en la producción de evidencia empírica ha sido la formación, reconociendo diferentes ámbitos donde se forman los trabajadores, la selección de contenidos y los actores que promueven dicha formación. En este aspecto se pondera la valorización que tiene la empresa de la *formación* inicial de los trabajadores que recluta.

La historia laboral y la proyección de las ocupaciones resultan categorías centrales desde la visión procesual que asumimos en la investigación. En este marco se recuperan también los principales obstáculos que identifican los trabajadores en la realización de las actividades laborales.

3. METODOLOGÍA

La metodología y técnicas que sustentan nuestra investigación recuperan principalmente un enfoque cualitativo. Esta perspectiva nos permitió captar la diversidad de situaciones y prácticas llevadas adelante en los espacios de trabajo en los que se llevó a cabo el trabajo de campo. Resulta una herramienta que contribuye al análisis situado de la cotidianeidad laboral y la particularidad en lectura dialéctica con las condiciones de trabajo. La estrategia de investigación llevada adelante a través de entrevistas se tornó fundamental para los propósitos de la investigación, entregando datos precisos sobre acontecimientos y procesos que suceden en los espacios laborales y que se relacionan con los requerimientos para cada puesto de trabajo. A continuación desarrollamos los detalles de la investigación.

El equipo de trabajo se organizó a partir de una coordinación académica, técnica-logística y de gestión de los datos. Se desarrolló un intenso trabajo de planificación operativa (con ajustes a medida que avanzaba el trabajo de campo), diseño de instrumentos para la administración de las entrevistas y elaboración de informes basados en el análisis de lo relevado en las entrevistas.

Se configuró un equipo de entrevistadores integrado por investigadores e investigadoras especializados en estudios sociales del trabajo, y con una amplia experiencia en la realización de trabajo de campo. Asimismo, fueron relevantes las tareas de desgrabación, labor que fue realizada en forma inmediata a la realización de las entrevistas.

El total de entrevistas realizadas fueron 99 (54 para el sector electromecánico y 45 en el sector de Construcción).

Cantidad total de entrevistas por región

CABA	GRAN BS.AS	REGIÓN CUYO	NOA	REGIÓN SUR	TOTAL
21	54	12	4	8	99

Cantidad total de entrevistas por región y perfiles profesionales en el sector construcción

	GRAN BS.AS	REGIÓN CUYO	NOA	TOTAL
Mandos	15	8	2	25
Idóneo y técnicos	14	4	2	20
Totales	29	12	4	45

Cantidad total de entrevistas por región y perfiles profesionales en procesos electromecánicos

	CABA	GRAN BS.AS	REGIÓN SUR	TOTAL
Mandos	8	11	4	23
Idóneo y técnicos	13	14	4	31
Totales	21	25	8	54

La sistematización de la información relevada se realizó a través de un instrumento –ficha– específico elaborado por la dirección académica y sectorial. El instrumento posibilitó un primer análisis de las entrevistas, elaborado para cada entrevistador/a, teniendo en cuenta los principales tópicos a indagar. El hecho de que las fichas por cada entrevista fueran elaboradas por el/la entrevistador/a permitió captar y utilizar información de contexto relevante para la ponderación de los datos recuperados. Esta ha sido una estrategia privilegiada en todo el proceso investigativo.

4. RESULTADOS

4.1. Sector Construcciones Civiles

Desde hace ya algunas décadas, prima cierto consenso entre los estudiosos y especialistas del mundo del trabajo en relación a que la industria de la construcción presenta un conjunto de dificultades que limitan su abordaje. Los obstáculos para su investigación se relacionan con cierta complejidad interna que le es propia, en tanto y en cuanto implica la asociación de tareas sumamente diversas, tales como el diseño, la construcción en sí y servicios de mantenimiento asociados. La subcontratación se ha vuelto el modo dominante de organización de la actividad y las distintas especialidades representan, a su vez, a distintas empresas, con convenios colectivos, contratos de trabajo y culturas laborales disímiles. Otra característica distintiva de la construcción radica en que ésta crea productos únicos y no en serie. Predominan los reclutamientos específicos y acotados en el tiempo de trabajadores y profesionales. En las obras, varias especialidades y oficios suelen coexistir y trabajar “en paralelo”. Esta particularidad se traduce en responsabilidades e incumbencias difusas en lo que hace a las tareas que realizan los Maestros Mayores de Obra

y Técnicos en Construcción. La “fragmentación estructural” de la construcción permite identificar dos “sub-industrias” al interior del sector:

- a) La gran industria de la construcción pública y privada, en donde la mecanización (y hasta la robotización) de ciertos sub-procesos ha avanzado a paso firme en la última década;
- b) Otro sector con escaso empleo relativo de tecnologías mecanizadas, el predominio de procedimientos manuales tradicionales y el uso intensivo de la mano de obra.

Estamos hablando de pymes y empresas familiares y del conjunto de los profesionales autónomos. Los Maestros Mayores de Obra y los Técnicos en construcción cumplen roles muy diversos en cada sub-industria.

A. El análisis sectorial desde la perspectiva de los actores

En lo que sigue se analizan las perspectivas de idóneos, maestros mayores de obra, arquitectos e ingenieros que actualmente se desempeñan en la industria de la construcción edilicia argentina, cumpliendo funciones técnicas de muy diversa índole a lo largo y ancho de nuestro país. Entre las trayectorias educativas y laborales recuperadas se contaron tanto las de idóneos que actualmente desempeñan funciones técnicas y/o de mando en la construcción privada, como las de arquitectos e ingenieros que con anterioridad habían completado estudios de maestros mayores de obra o las de maestros mayores de obra que habían o no tenido experiencia laboral en la construcción antes de acceder a la titulación formal. Fueron entrevistados tanto varones y mujeres en un rango etario que abarcó desde los 24 a los 79 años, que se desempeñan como profesionales de la construcción en distintas regiones productivas de nuestro país. Este abanico de experiencias recuperadas a través de las entrevistas fue de enorme importancia para captar las transformaciones verificadas en el sector de la construcción en las últimas décadas y expresa la multiplicidad de facetas que suele adoptar el quehacer de estos profesionales, a lo largo y ancho del arco productivo que caracteriza a nuestra industria de la construcción.

B. Formación

B.1. Aportes de la escuela para el desempeño laboral y falencias de la formación recibida

En términos generales, la educación impartida por las escuelas técnicas es valorada positivamente por sus egresados ahora insertos en el mercado laboral, incluso en comparación con la formación que algunos de ellos recibieran con posterioridad en el nivel universitario, al continuar con estudios de arquitectura o ingeniería. Los entrevistados adjudicaron a la formación brindada por la escuela técnica la importancia de haberlos introducido en “procedimientos para la acción”; o el entrenamiento de una “capacidad de intuición”. Como dato relevante, debe señalarse que este tipo de competencias fue sistemáticamente destacado por los Jefes de Obra como un atributo de

suma importancia a la hora de apoyarse en Maestros Mayores de Obra/Técnicos en Construcción. Entonces, si bien los saberes técnicos resultan fundamentales, igual peso merece el "ingenio" y la capacidad de sortear prácticamente los obstáculos cotidianos. Recordemos que la construcción se caracteriza por la virtual ausencia de procedimientos escritos.

En cuanto a las críticas a la formación recibida en la Escuela Media, los entrevistados coincidieron en observar que existe cierta falta de formación en lo que hace a la práctica "real" de la construcción. Esta noción de "práctica real del arte de construir", no sólo se compone de conocimientos teóricos o de métodos constructivos demostrados, sino también, de aquello que, en los hechos, debe gestionarse para lograr los resultados esperados. Así, a modo de ejemplo, fue destacada como una falencia importante el escaso tratamiento de cuestiones tales como la realización de trámites vinculados a la habilitación de obras o los pasos a seguir para la aprobación de planos ante los entes municipales. Otro aspecto relativo a la práctica real del constructor que fuera destacado como falencia en la formación se vinculó a las tareas de cómputo y presupuesto, herramientas básicas para presupuestar un proyecto edilicio concreto.

La referencia a este desfasaje entre los aspectos "prácticos" (propios del quehacer profesional) y los "teóricos" (propios de la formación impartida en la Escuela Media Técnica), fue reiterada en las distintas entrevistas. En general, se consideró que la formación en los talleres de la escuela debería complementarse con más visitas a obras en construcción como modo de salvar esta distancia. Este tipo de acercamiento facilitaría el desenvolvimiento profesional posterior, dado que sería capaz de proveer a los futuros profesionales de herramientas fundamentales para el trabajo, acercándolos al "mundo laboral real".

Entre los aspectos teóricos, además de valorarse la adquisición de conocimientos útiles para el trabajo (tales como programas de computación o conocimientos de álgebra), también se evalúa positivamente la formación en aspectos relacionadas con las competencias relativas a lo interpersonal que constituyen una piedra angular del trabajo en obras. En este sentido, además de su trabajo como técnico, el maestro mayor de obra debe armonizar las relaciones entre trabajadores de distintos gremios, proveedores de materiales, servicios y clientes.

Como cuestión a destacar, al preguntar a los MMO/Técnicos en Construcción sobre sus primeras experiencias laborales, se hizo recurrente la referencia a las dificultades iniciales para insertarse como profesionales en el mercado de trabajo.

B.2. Otras fuentes de formación informales: experiencias previas, ocupación del padre, cursos, etc.

Una de las fuentes de formación informal más reconocida tiene que ver con la ocupación de los padres que incorporan a sus hijos como "ayudantes/aprendices". Si bien éstas pueden ser las primeras prácticas profesionales de un estudiante de maestro mayor de obras, también se encuentra

presente como principal fuente de formación entre los idóneos. Se trata de personas que si bien no asistieron a un nivel secundario de educación formal, adquirieron los conocimientos necesarios para desempeñar sus tareas en la misma práctica laboral.

Las primeras experiencias informales aparecen como enriquecedoras en la medida en que los iniciaron en la interacción con otros actores, tanto obreros, como clientes y organismos específicos. Los entrevistados en su conjunto dejaron entrever que la formación en la Escuela Media Técnica representa apenas una preparación básica para el trabajo, pero que no aporta lo suficiente para la vida laboral. La parte más importante del oficio de construir se adquiere en la obra.

B.3. Capacitación en la empresa

En general, las empresas de construcción no ofrecen capacitaciones vinculadas con el trabajo técnico que se lleva a cabo en la misma. Se registra, en algunas grandes empresas, la oferta de algún tipo de formación a través de oficinas técnicas permanentes. Estas capacitaciones programadas están orientadas fundamentalmente a temas como liderazgo, seguridad e higiene o aspectos operativos específicos. En empresas más pequeñas la formación es informal, entre compañeros o por los capataces, maestros mayores de obra o algún idóneo.

C. Proceso de trabajo

C.1. Saberes requeridos: técnicos y actitudinales

El maestro mayor de obra precisa de tres tipos de saberes específicos para el desarrollo exitoso de sus tareas:

- a)** conocimientos técnicos vinculados a la lectura, confección y replanteo de planos;
- b)** conocimientos referidos a la logística propia del avance de obra;
- c)** saberes vinculados a la capacidad de coordinar y organizar el personal.

Un tipo particular de saberes son los vinculados a la prevención de accidentes e incidentes en las obras, hechos que resultan recurrentes. En términos generales, los dueños de empresas constructoras, arquitectos e ingenieros a cargo del proceso productivo valoran en idóneos y MMO/Técnicos en Construcción el hecho de que tengan conocimientos que permitan evitar situaciones problemáticas en este sentido.

En síntesis, los MMO/Técnicos en Construcción suelen ser los encargados de dar concreción a lo que en los planos de arquitectura se presenta meramente en términos potenciales. Son quienes deben coordinar, organizar, gestionar y supervisar la realización práctica y concreta de la obra. Se torna crucial para su rol el control de calidad y la precisión exigida en los trabajos que se van realizando conforme la obra avanza. Los roles cumplidos por los MMO/Técnicos en Construcción

destacan ante todo por su versatilidad de empresa a empresa y variarán de modo considerable si se trata de una empresa de gran envergadura, una pyme, una cooperativa de trabajo o un estudio de arquitectura.

C.2. Problemas en el trabajo: técnicos y vinculares

Las dificultades asociadas con la actividad del maestro mayor de obra parecen estar más vinculadas con su rol de "mediador" o "nexo" entre los distintos actores que se conjugan en una obra. Debe organizar a los distintos equipos de trabajadores a la vez que recibe la presión de los clientes, inversores o del personal jerárquico de la misma empresa en la que está empleado. Uno de los principales focos de conflicto entre estas partes tiene que ver con los tiempos planificados para llevar adelante una etapa y su cumplimiento. Otro gran foco de problemáticas que pueden aparecer en el trabajo de un maestro mayor de obras es poder garantizar la calidad en la construcción.

Por último, otro conjunto de factores se vincula a la capacidad de improvisar a partir de lo que impone el ritmo de trabajo diario, dado que una característica típica de toda obra en construcción es la de la imprevisibilidad de una parte importante de su avance. Así, los capataces a cargo de las distintas tareas deben tener flexibilidad y saber aprovechar las oportunidades.

D. Conclusiones

Como pudo apreciarse, una de las cuestiones a destacar referida a la incorporación de MMO/Técnicos en Construcción en el mercado de trabajo se vincula a la gran diversidad de quehaceres que la misma suele implicar. Dicho de otro modo, en la industria de la construcción, los roles que pueden ser cubiertos por MMO/Técnicos en Construcción varían significativamente de empresa a empresa y de obra en obra. En términos generales, puede pensarse entonces que esta variable de tareas depende fundamentalmente del tamaño de la empresa y del proyecto edilicio específico. Así, en grandes obras, estos profesionales suelen cumplir roles asociados a la supervisión del avance de los distintos "gremios" (albañilería, carpintería-hormigón, instalaciones varias, otros). De este modo, en una obra de envergadura puede llegar a haber varios MMO/Técnicos en Construcción trabajando en paralelo, cada uno a cargo de la supervisión de uno de los frentes de trabajo.

Por el contrario, en obras de menor envergadura, lo que suele encontrarse es un único MMO/Técnico en Construcción/Idóneo que hace las veces de Capataz General. En estos casos, sus incumbencias suelen ser menos específicas, pudiendo abarcar desde el manejo de los trabajadores y la supervisión de todos los equipos de trabajo (albañilería, carpintería-hormigón, instalaciones varias, otros), hasta el control de aspectos tales como el ausentismo o la liquidación de quincenas, entre otras. Es decir, a medida que el tamaño de la empresa disminuye, la especificidad de los roles disminuye y la polivalencia va ocupando mayor lugar.

A pesar de ello, y ya sea que nos encontremos frente a una pyme, una gran constructora o una cooperativa de trabajo, las obras en sí reclaman en todos los casos la capacidad de pensamiento crítico, improvisación y resolución de problemas no ponderados. En este punto, construir, siempre implica cierto grado de improvisación. Si bien los saberes técnicos resultan sumamente valorados, hasta cierto punto se considera que la práctica en obra es lo verdaderamente esencial. Sería deseable, en este punto, que los estudiantes visiten obras más frecuentemente durante su formación.

En la mayor parte de los casos, estos profesionales deben controlar calidad y manejar gente. Para ello, podría resultar adecuado propiciar talleres en donde los conflictos interpersonales propios del día a día en las obras se evidencien. Las competencias relacionadas con los vínculos interpersonales resultan fundamentales para el quehacer diario de estos profesionales.

Actualmente, el sector más vanguardista (representado por las principales empresas constructoras del mercado) comienza a requerir crecientemente a sus profesionales el manejo de software especializado (tales como Project Manager, Building Information Modelling - BIM, entre otros), conocimientos avanzados de inglés y de management. Lo mismo comienza a demandarse en relación a la certificación de normas de calidad, cada vez más exigentes.

También se definen nuevos desafíos para la formación a partir de los nuevos materiales y las nuevas soluciones constructivas. Los cambios en el sector están ligados a la incorporación de nuevas técnicas de construcción que reemplazan a la tradicional (en seco, por ejemplo) y que hacen que se requiera incorporar conocimientos sobre materiales y cálculos de las estructuras que se construyan con esas nuevas técnicas. Los cambios en curso parecen dirigirse hacia la incorporación de innovaciones técnicas que significan, unas veces, incorporación de nuevas tareas y otras, simplificación de tareas existentes. De acuerdo a lo señalado por los entrevistados, sí resulta fundamental conocer los distintos materiales existentes en el mercado, las nuevas soluciones constructivas, saber computar y presupuestar y, más fundamentalmente, conocer en profundidad todas las sub-tareas que cada proceso constructivo parcial implica. Los Maestros Mayores de Obra/Técnicos en Construcción son, tal vez, los únicos roles generalistas que aún perviven en la construcción. Y el valor que el mercado les otorga, justamente, pasa por eso, por saber “de todo” y hacer “de todo”.

4.2. Procesos electromecánicos

El análisis sobre las demandas de competencias a los técnicos electromecánicos e idóneos se realizó sobre una base de 54 entrevistas a trabajadores de empresas de diversos tamaños, ramas de la producción y regiones, insertos en diversos sectores de la producción y en puestos de operadores de planta, especialistas de mecanizado, y en el área de mantenimiento.

El análisis del proceso sociotécnico resulta transversal a distintas ramas de actividad, dado que los trabajadores con este perfil son ampliamente demandados en el área de mantenimiento de diversas industrias, por lo que se realizaron entrevistas en distintas zonas del país y en los sectores de petroquímica (refinerías), siderúrgica, metalmecánica, centrales térmicas y nucleares, laboratorios farmacéuticos, bebidas, alimentación y transporte (marítimo fluvial y ferroviario).

A. Demandas de saberes para el técnico electromecánico en diversas ramas industriales.

Especificidades y tendencias concurrentes

Las tareas del técnico/idóneo electromecánico en diferentes procesos productivos dan cuenta de operaciones que se fueron transformando a partir del desarrollo de la electrónica, la informatización y los elementos de control que se condensan a la vez en la incorporación de equipos de mayor complejidad. Las tendencias recurrentes son analizadas en el contexto de la especificidad de cada rama de la producción y considerando las diferencias entre las funciones de mantenimiento y operador de planta. La diversidad de entrevistas nos permite distinguir, al interior de las funciones de mantenimiento, entre los procesos técnicos y las tareas asociadas a las funciones de gestión. Por otra parte, entre los operadores de planta distinguimos roles asociados al control de procesos, de otros que se concentran en la fabricación de piezas.

A.1. El trabajo de mantenimiento industrial.

Los saberes técnicos en las tareas de mantenimiento

Respecto a los saberes del trabajo estrictamente técnicos, el control programado y la expansión de la digitalización de las operaciones aparecen como lo distintivo de estos últimos años respecto a etapas anteriores. Por otra parte, en ciertos sectores destaca la necesidad de ponerse en relación con la totalidad del proceso de mantenimiento más allá de los saberes delimitados a las tareas mecánicas o eléctricas.

Al momento de analizar fallas de los equipos y la intervención de las áreas de mecánica y eléctrica, estamos considerando al mantenimiento correctivo que es parte, en la actualidad, de una concepción de mantenimiento total. Se trata de una forma de organizar el trabajo que tiene por objetivo reducir las fallas a través de la puesta en práctica de otras dos expresiones del mantenimiento: el predictivo y el preventivo. Las tareas de mantenimiento predictivo incorporan demandas a los saberes técnicos asociados al mantenimiento de una planta industrial, que pasan por el manejo e interpretación de los instrumentos de medición utilizados. Lo dicho hasta aquí nos lleva a identificar que los procesos de digitalización junto a estas características actuales del mantenimiento movilizan un conjunto de saberes necesarios en la formación del técnico electromecánico.

La gestión del mantenimiento

Los nuevos saberes del trabajo conformados junto a los cambios tecnológicos se complementan con la demanda de participación de los trabajadores en la gestión de la producción y particularmente en la de mantenimiento industrial. El escenario actual presenta un conjunto de tareas que no quedan delimitadas solo a la reparación de los equipos para mantenerlos productivos. En las entrevistas a los mandos se explicita que la pericia para intervenir sobre un equipo es tan importante como la contribución en la sistematización de datos asociados al reconocimiento de los problemas y sus resoluciones.

El perfil actual del técnico de mantenimiento incluye tareas de gestión que se fueron integrando a sus responsabilidades cotidianas. Se espera que este trabajador pueda documentar cómo identificó una falla y los pasos que transitó para resolverla, se suma entonces a la pericia técnica que le permitió hacer lo anterior, la necesidad de plasmar esto por escrito con la claridad necesaria para objetivar estos saberes y retroalimentar al sistema.

Las tareas de gestión del mantenimiento consolidan un perfil que demanda capacidades para la planificación, la interpretación de textos y la posibilidad de producir documentos de trabajo, entre otras.

A.2. El trabajo de operación en la industria

Operaciones de control

Los perfiles profesionales son compatibles con estas funciones a partir de una formación que aporta para el trabajo en sistemas de operación, comando y control. El conocimiento sobre procesos físico-químicos, así como sobre determinados instrumentos de control fundamenta el desempeño en salas de control y operaciones en campo que tienen por objetivo el seguimiento de presiones y temperaturas, entre otros parámetros importantes para el funcionamiento adecuado de los equipos.

El manejo de la informatización para dejar registro de las tareas y entablar comunicaciones dentro de la planta también aparece como un cambio ante el cual los trabajadores de más antigüedad tuvieron que adaptarse. Las tareas del operador de consola se vieron modificadas. De controles fundamentalmente mecánicos, se pasó a controles electrónicos e informáticos.

Operaciones de fabricación de piezas

Estos perfiles presentan una mayor cercanía con el de técnico mecánico, sin embargo, las entrevistas realizadas en talleres metalmecánicos con presencia de perfiles sobre los que hemos indagado nos permiten reconocer ciertas tendencias en el sector.

Los conocimientos sobre mecánica y uso de herramientas de mecanizado que podemos identificar con el área de mecánica se complementan en este caso con la demanda de lectura de planos y la posibilidad de reconocer los equipos a la hora del desarme y del armado. La mecanización de piezas o estructuras metálicas demanda también atributos que combinan la dimensión técnica y actitudinal.

Sin embargo, las entrevistas también mostraron que el desarrollo de la electrónica tiene su expresión en este sector de la producción reconfigurando la demanda de saberes de los puestos de oficio tradicionales. La capacidad de resolver sobre la marcha, trabajar en equipo, trazar estrategias y la auto-organización de la tarea son cualidades que se ponderan en este perfil.

A.3. Un método de trabajo común a los diferentes puestos

Entre los diferentes procesos productivos que permiten recomponer las entrevistas, la mención a las órdenes de trabajo es un elemento común tanto en aquellos entrevistados que son parte del rol de mantenimiento, como en los operadores de planta.

La orden de trabajo no solo es un organizador de las tareas de técnicos e idóneos, sino que el aporte de éstos y sus saberes vinculados al trabajo resultan claves para la retroalimentación de un instrumento de trabajo que aparece mencionado en la gran mayoría de los casos.

El trabajo de planificación que el entrevistado destaca como una característica que se incorporó en la última década dentro del área de mantenimiento donde él tiene responsabilidad, se estructura alrededor de las órdenes de trabajo. La incorporación de la informática y en el caso de grandes empresas de programas corporativos que estandarizan las operaciones, consolidaron una forma de hacer donde las órdenes de trabajo –OTs– tienen un marcado protagonismo.

B. La formación de los técnicos e idóneos electromecánicos

B.1. La formación de la escuela técnica y el desempeño laboral: aportes y ausencias

El relevamiento de las opiniones sobre cuál es el principal aporte de la formación técnica de la escuela secundaria para el desarrollo de tareas de operación y de mantenimiento, así como las falencias o las ausencias identificadas, puede ser sistematizado en cinco puntos principales: formación técnica clásica; nueva formación técnica; formación integral o general; formación actitudinal; integración teoría/práctica.

Cabe aclarar que, por lo general, las valoraciones están asociadas a la propia experiencia como estudiantes en períodos históricos muy diversos. Así también, el énfasis en las falencias y carencias de la formación de la escuela media se sustentan en la comparación de la propia experiencia con la de trabajadores jóvenes que cursaron en las últimas dos décadas.

B.2. Otras instancias de formación formal e informal: experiencias previas, ocupación del padre, realización de cursos

Algunos trabajadores entrevistados del sector de operación y mantenimiento metalmecánico y de procesos continuos, aunque no la mayoría, afirmaron haber realizado formación complementaria al cursado de la escuela secundaria y la que pudiera proveer la empresa por propio interés. En general son los trabajadores más jóvenes (entre 25 y 35 años aproximadamente). Algunos de los cursos que mencionaron son: informática (informática general o aplicada a la producción como Autocad), idioma Inglés, electricidad, automotores, robótica, sistemas de control, oratoria y neurociencias. Los cursos que mencionan los realizaron en diverso tipo de instituciones: sindicatos, universidades, centros de formación profesional, fundaciones privadas.

La transmisión de la formación familiar no apareció como un emergente de las entrevistas. La mayor parte de los entrevistados terminó el secundario técnico pero no continuó estudiando en la Universidad.

B.3. Capacitación en las empresas

La formación inicial para la integración al proceso de trabajo y la formación continua

La incorporación de los trabajadores a los puestos de operación y mantenimiento analizados suele estar acompañado de un proceso de formación por parte de la empresa, pero su extensión y profundidad depende del tipo de proceso productivo y del rol laboral del que se trate. Puede ir desde una breve inducción hasta el estudio sistemático por medio de cursos. Las formas son también variadas: cursos presenciales dictados por la propia empresa o por otras organizaciones (tercerización de la formación: sindicatos, fundaciones, proveedores de equipos, etc.), lectura de manuales e instructivos producidos por la empresa o cursos virtuales.

Gran parte de la formación de los trabajadores se realiza en el lugar de trabajo pero no de forma sistemática. Las empresas suelen realizar una formación introductoria, pero luego, la mayor parte del aprendizaje sucede en la práctica laboral a partir del trabajo "a la sombra", es decir del acompañamiento de los trabajadores nuevos por parte de los más antiguos.

Esta transmisión de saberes no son solo "técnicos" específicos del puesto, sino también de los "trucos" o "mañas" que facilitan una tarea y que sin el aporte o transmisión de otro compañero hubiera tardado más tiempo en conocerlo o tal vez nunca lo hubiese descubierto. La transmisión de conocimiento tácito entre compañeros aparece en empresas grandes y chicas por igual, aunque las grandes tengan mayor producción de material que lo objetiva o espacios más sistemáticos de aprendizaje. En ambos casos, la tarea de formación de los trabajadores nuevos queda a cargo de los más experimentados.

C. Conclusiones: transformaciones productivas en los últimos años y su impacto sobre los perfiles profesionales

El trabajo de campo realizado da cuenta de diferentes trayectorias de formación de los técnicos e idóneos tanto en la escuela como en el espacio de trabajo. Las transformaciones recientes van imponiendo nuevas necesidades de formación. De modo que, al mismo tiempo que se despliegan estrategias para la capacitación de los trabajadores en el espacio laboral, se consolidan nuevos requerimientos para los diseños de la educación técnico profesional.

Durante los últimos años se expandió la informatización en los espacios productivos transformando al trabajo, no solo a través de la introducción de la tecnología digital en algunos dispositivos, sino también a través de la consolidación de una plataforma que articuló las tareas con su administración. El proceso de informatización promovió programas corporativos que consolidaron la estandarización de las tareas.

La indagación sobre el perfil electromecánico, tanto en puestos de mantenimiento como en otros de control de las operaciones, permite reconocer que incluso en aquellas tareas que se presentan como más simples es posible distinguir transformaciones en las formas de control de los procesos.

Junto a la pericia técnica para resolver fallas, participan los trabajadores en la gestión del mantenimiento: la comprensión de textos para la interpretación de documentos de trabajo; la producción de documentos capaces de objetivar tareas; la creatividad para la resolución de problemas; la capacidad de investigar y sistematizar información; las habilidades para la comunicación oral y escrita en soportes digitales.

El análisis del trabajo en diversas ramas de producción permite distinguir un perfil de técnico/idóneo electromecánico que aún guarda relación con especializaciones en ciertas funciones específicas. La organización actual no solo demanda la articulación entre ellas en la búsqueda de polivalencia sino que además incorpora funciones como las rutinas de chequeos y documentación entre otras.

Las formas actuales de mecanizado y los equipos modernos que se utilizan en estos procesos desplazan las demandas de la precisión y pericia manual hacia la interpretación de planos y reconocimiento de programación y control sobre los tableros de mando electrónicos. Aunque el avance en este sentido depende de la capacidad de las empresas de incorporar dicha tecnología. La valoración de los entrevistados del sector metalmecánico de la formación clásica o de oficio –a través de la formación profesional– impartida por la escuela técnica, se expresa en la necesidad de fortalecer asignaturas tradicionales como el dibujo técnico y en la demanda de distinguir la formación sobre mecánica y electricidad. Esto no excluye que varios entrevistados manifestaron la necesidad de

profundizar en la formación en electrónica, hidráulica, neumática, automatismos y robótica en la formación de base de la escuela técnica. En las entrevistas, la integración de la teoría y la práctica es un aspecto valorado de la formación media, si bien hemos identificado diversas maneras de abordarla. El aprendizaje basado en situaciones de trabajo lo más reales posibles y articulados con la propuesta formativa resulta especialmente valorizado por los técnicos entrevistados.

La forma que tienen las empresas de resolver la falta de formación de los trabajadores para la operación de nuevo equipamiento es acceder a capacitaciones de las mismas proveedoras de los equipos. Del mismo modo que el conocimiento de equipos y sistemas continúa siendo una demanda importante hacia la formación técnico profesional, también el fortalecimiento de la formación científica-tecnológica se constituye en una demanda para la escuela media.

5. RECOMENDACIONES HACIA LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

5.1. Recomendaciones respecto de la formación de los técnicos/Maestros Mayores de Obra

- 1) Se recomienda la incorporación de contenidos curriculares vinculados con la gestión y planificación de los procesos constructivos (utilización de manuales de procedimiento, protocolos, etc). Asimismo se recomienda la incorporación de contenidos vinculados a la resolución de problemas concretos “reales” que puedan surgir en el desarrollo de las tareas. Estos contenidos pueden incorporarse a través de visitas a obras en construcción o de la incorporación de espacios curriculares centrados en la resolución de situaciones problemáticas.
- 2) En este sentido, se recomienda incorporar contenidos normativos básicos en tres áreas de acción:
 - a) Gestión de Personal: en relación a esta área de acción se recomienda la inclusión de contenidos básicos de derecho laboral (características del contratos de trabajo, normativa relativa a jornada, salarios, relaciones laborales); contables (composición salarial, estimación de costos laborales). De igual manera, sería importante considerar la posibilidad de trabajar de forma teórica y práctica las relaciones interpersonales.
 - b) Gestión de Proyectos: en relación a esta área de acción se recomienda la inclusión de contenidos básicos de normativa del sector (gestión de permisos de obra, de autorizaciones, certificación de normas, etc). La capacidad de evaluar calidad en las terminaciones de las distintas tareas también resulta una competencia a desarrollar entre los estudiantes.
 - c) Seguridad e Higiene: en relación a esta área de acción se recomienda la inclusión de contenidos básicos de normativa sobre seguridad e higiene laboral y condiciones de trabajo.

- 3) Se recomienda la inclusión de contenidos curriculares vinculados con la operación de nuevos programas informáticos de diseño y gestión (BIM, REVIT, VECTORWORKS, así como los más tradicionales Autocad, Project Manager y Microsoft Office en general) y con la incorporación de información acerca de nuevas técnicas constructivas y nuevos materiales de construcción.
- 4) Promover la formación pedagógica de los docentes.

5.2. Recomendaciones respecto de la formación de los técnicos electromecánicos

Sobre el proceso técnico de trabajo en sectores de mantenimiento:

- 1) Se recomienda incorporar en el Curriculum y en los programas, las competencias ligadas a los procesos técnicos y a los de gestión. Se trata de diferenciar las funciones preventivas, predictivas y correctivas.
- 2) Uno de los desafíos es articular (y lograr un equilibrio) en la formación de los conocimientos básicos orientados a una educación tecnológica integral y la expansión de los procesos tecnológicos de digitalización.
- 3) Es importante que la educación ETP profundice la enseñanza de los saberes tecnológicos que demandan las transformaciones productivas: el conocimiento y uso de PLC (siglas en inglés de Control Lógico Programable), una "lógica de programación" que conlleva la resolución de problemas; una formación sólida en automatización y robótica (en áreas de instrumentación y control).
- 4) Los saberes requeridos para una eficaz gestión del mantenimiento demandan capacidades para la planificación, la interpretación de textos y la posibilidad de producir documentos de trabajo, entre otras. La referencia bastante usual a la creatividad se vincula a la posibilidad de enfrentar a tiempo real las contingencias del proceso de trabajo.

Los saberes demandados en las operaciones de control

- 1) El trabajo en sistemas de operación, comando y control exige un buen manejo de la informatización para dejar registro de las tareas y comunicarse a tiempo real con los especialistas cuando se debe gestionar un inconveniente de cierta complejidad.
- 2) Los saberes técnicos que deben movilizar los operadores de control son diversos: tomar muestras, hacer mediciones, hacer purgas y limpiezas, maniobrar válvulas.

- 3) Las principales transformaciones en los saberes técnicos demandados se han generado en los operadores de consola: deberán manejar controles electrónicos e informáticos. Estas competencias permitirán realizar simulaciones, hacer proyecciones y análisis históricos.
- 4) Se recomienda en la formación técnica-profesional ponderar la complementación de las funciones técnicas entre los operadores de campo y de tablero.

Aspectos a contemplar en la formación de los técnicos electromecánicos

- 1) A la escuela técnica se la valora por el conocimiento que imparte sobre los procesos físicos-químicos, válvulas, motores y otro tipo de dispositivos complejos. Sin embargo las principales transformaciones demandan la incorporación de la electrónica en las funciones técnicas de mantenimiento.
- 2) En operaciones de fabricación de piezas, se recomienda profundizar la lectura de planos que se complementa con el uso de herramientas de mecanizado.
- 3) Revisar la unificación de orientaciones de mecánica y electrónica, teniendo en cuenta la valoración de cada una de las especialidades. Asimismo, profundizar la enseñanza del campo de la neumática, hidráulica, robótica y el manejo de equipos automatizados en la escuela técnica.
- 4) Promover de la formación pedagógica de los docentes.
- 5) Mejora de los laboratorios y contar con talleres bien equipados
- 6) Se recomienda impulsar acciones de formación a través de tecnicaturas y/o cursos formalizados que acompañen el proceso de inserción laboral de los técnicos electromecánicos.
- 7) Se recomienda apoyar con acciones de formación profesional a las Pymes, empresas que tienen limitada muchas veces la posibilidad de formar sistemáticamente a todos sus trabajadores. En las Pymes prevalece la formación en la práctica y de los trabajadores más experimentados a los más jóvenes.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Almandoz, M.R et al, (2010). Educación y trabajo: articulaciones y política, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación; IIPE-Unesco.
- Antunes, Ricardo (2009). "O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural". Revista Theomai, Estudos sobre Sociedad y Desarrollo, n° 19, (primer semestre, 2009): 47-57.

- Beherán, M. (2011). "Intersecciones entre trayectorias migratorias, escolares y laborales de jóvenes bolivianos y paraguayos residentes en un barrio del sur de la Ciudad de Buenos Aires". En Gabriela Novaro (coord.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Bureau, M., y Tuchsirer, C. (2010). "La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail?". *Sociologie du travail*, n° 52: 55-70.
- Figari, C. (2011). "Work discipline and corporate training in modernizing large companies in Argentina", *Work Organization, Labour and Globalization*, Volume 5, number 1: Passing the buck: corporate restructuring and the casualization of employment, Analytica Publications, September, London: 130-149.
- Figari, C. (2016). "La pericia técnica como campo en disputa: estrategias de control empresarial en filiales de empresas transnacionales radicadas en argentina", *Revista Sociedad y Economía*, Universidad del Valle, Cali, Colombia, número 30 –enero-junio: 199-223.
- Figari, C.; Spinoso, M.; Testa, J. (Comps.), (2011). *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires: Editorial Ciccus
- Filmus, D. Miranda, A. y Otero A. (2004). "La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria". En *¿Educar para qué trabajo?* Discutiendo rumbos en América Latina. Red Etis. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Gallart, M. A. (1997). "Los cambios en la relación escuela-mundo laboral". *Revista Iberoamericana de educación* (15). Biblioteca Digital, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Giniger, N. (2014). "El poder dentro de la planta de Acindar. Un estudio de caso en Villa Constitución, Argentina", *Revista Nueva Antropología*, N° 81, México.
- Gore, E. (2017). *El próximo management. Acción, práctica y aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Jacinto, C. (2013). "La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso", *Propuesta Educativa*, Número 40 – Año 22 – Vol 2 : 48 a 63
- Kergoat, P. (2012). "Pensar a cultura operária para desconstruir a hierarquizaçao dos saberes", *Educação & Sociedade*, Vol. 33, n° 118: 47-59.
- Linhart, D. (1997). *La modernización en las empresas*. Buenos Aires: Asociación Trabajo y Sociedad.
- Longo, M. E. (2008). "Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades", *Revista Estudios del Trabajo*, N° 35, Buenos Aires, ASET: 73-95.
- Monchatre, S. (2009). "Gestión por competencias y relación salarial", *Trayectorias*, Vol. 11, n° 28: 102-117.
- Muñoz Terra, L. (2009). "Trayectorias laborales fragmentadas en un contexto de privatización: un estudio de caso en Argentina", *Sociología del trabajo*, n° 65: 53-80.
- Novick, Marta. (2002). "Aprendizaje y conocimiento como ejes de la competitividad capacitación e innovación en dos ramas productivas de la industria manufacturera argentina". En Ibarrola, M. (Edit), *Sistemas locales y capacitación*, Montevideo: Cinterfor-OIT, Universidad de León, RET: 103-135.

- Puiggrós, A y Gagliano, R (2004). La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina. Rosario: Homo Sapiens.
- Riquelme, G. (2014). Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis. Buenos Aires: La Bicicleta.
- Sladogna, M. (2003). ¿La empresa como espacio formativo?. Repensar la formación para y en el trabajo. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Soul, J. y Rivero, C. (2013). "Somiseros. Disputas de sentidos a veinte años de la configuración de una nueva cultura organizacional", en Revista Latinoamericana de estudios del Trabajo, N° 31. San Pablo, Brasil.
- Tanguy, L. (2003), "De la evaluación de los puestos a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". En De la Garza, E.; Neffa, J. El futuro del trabajo-el trabajo del futuro, Buenos Aires: CLACSO: 111-128.
- Testa, J.; Figari, C. (comp.) (2005), Cambios tecnológicos y transformaciones de los perfiles de los técnicos químicos, Ceil-Piette del CONICET, Serie Informes de investigación N° 14, Vol. 3.
- Wiñar, D. (2010). "Una visión crítica de los cambios realizados en la educación técnica en la década de 1990", Revista Vías, San Martín: UNSAM: 4-14.

CAPÍTULO 5:

ENCUESTA NACIONAL DE TRAYECTORIA EDUCATIVA (ENTRE 2016-2017).

Primeros resultados y notas metodológicas.

Autores del Capítulo: Ana Rapoport, Mariela Hemilse Acevedo, Pablo Gerez, Gustavo O. Alvarez
y Ramiro Martínez Mendoza. FoNIETP/INET.

Relevamiento de la información: Universidad de Buenos Aires (UBA),
Facultad de Ciencias Sociales
Centro de Opinión Pública y Estudios Sociales (COPES)

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05, el INET ha desarrollado una serie de líneas de acción con el propósito de relevar la información necesaria para el diseño de políticas y propuestas de mejora dirigidas a las instituciones, en apoyo de la retención, promoción y egreso del nivel secundario. En esta línea, el **Programa de Seguimiento de Egresados de Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario**¹ –instituido por la Resolución CFE N° 65/08– viene produciendo estudios sobre las y los egresados del nivel secundario donde se describen de manera retrospectiva las distintas trayectorias escolares que atraviesan los/as alumnos/as (repitencias, abandonos y reingresos), así como también se examinan las diferentes formas de inserción ocupacional y la continuidad de sus trayectorias educativas. Tales investigaciones se han dirigido a examinar, por un lado, el nivel de terminalidad de los alumnos/as de nivel secundario y, por otro lado, el grado de adecuación de las ofertas de formación técnica a los requerimientos socio productivos y del mercado de trabajo, así como el papel que juegan los conocimientos y las capacidades adquiridas en la modalidad técnica en el tránsito de la escuela al trabajo.

En el año 2016 se dio comienzo a una línea de investigación complementaria de la anterior, denominada **“Seguimiento de Trayectorias Educativas en Educación Técnica Profesional de Nivel Secundario” (STE)**, cuya finalidad es 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 secundaria. El interés del STE está puesto en reconstruir la dinámica del secundario a través de dos aproximaciones: el acceso a la secundaria técnica, indagado a partir del “Estudio sobre Elección de Secundaria Técnica” (EEST), y el seguimiento de cohortes de estudiantes durante un trienio. El segundo componente de la STE, se desarrolla la Encuesta Nacional de Trayectoria de Estudiantes –ENTrE– tomando cohortes de estudiantes para observarlos a través del tiempo en sus correspondientes recorridos.

En el marco de esta línea de investigación se lleva a cabo la **“Encuesta Nacional de Trayectoria Educativa” (ENTrE)**, un estudio longitudinal de panel de tres años (que se inició en el año 2016 y concluye en el 2018, cuya finalidad es la descripción sistemática de las trayectorias de los estudiantes en la ETP a partir del seguimiento de los/as alumnos/as a lo largo del ciclo escolar.

La ENTrE se propone alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Caracterizar las condiciones educativas y sociales de los/as alumnos/as que transitan diferentes etapas del nivel secundario de la ETP de gestión estatal, atendiendo a la situación de inicio de la escuela técnica, de tránsito al segundo ciclo, y de desarrollo del segundo ciclo hasta el último año del nivel secundario.

¹: El Seguimiento de Egresados se compone de un Censo Nacional de Alumnos de Último Año –CENUAETP 2009–, una Encuesta Nacional de Inserción de Egresados –ENIE 2011– y un Estudio de Trayectoria aplicado a una muestra de la misma cohorte de egresados –ENTE 2013– cuyos resultados definitivos ya han sido publicados.

- b) Describir la evolución de una cohorte del nivel secundario de ETP considerando los retrasos, los cambios de modalidad y la interrupción de estudios secundarios.

Las particularidades del seguimiento propuesto permitirán reconstruir una cohorte teórica del nivel secundario de ETP y llevar a cabo, entre otros, los siguientes análisis: identificar los retrasos en la evolución de una cohorte producidos por repitencia, cuantificar las variaciones en una cohorte por pases a escuelas secundarias técnicas y/o de otra modalidad, y dimensionar el impacto de la interrupción (temporaria o definitiva) de estudios en una cohorte del nivel secundario de ETP. Es por ello que la ENTrE brinda información relevante y pertinente acerca de las diversas trayectorias escolares de los/as alumnos/as de la ETP, permitiendo caracterizar el rendimiento educativo, el desgranamiento y la llegada al último año del nivel, de manera más acabada.

2. EL ABORDAJE DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

El estudio de las trayectorias educativas de los/as alumnos/as de la escuela secundaria técnica pretende alcanzar una comprensión más integral acerca de la multiplicidad de recorridos que transitan los estudiantes a lo largo del nivel secundario. En este sentido, parte de la consideración de Terigi (2007; 2010) acerca de la existencia de una trayectoria teórica y diversas trayectorias reales, que la autora analiza como “trayectorias no encauzadas”. Estas trayectorias no encauzadas colocan el foco en una serie de cuestiones problemáticas como ser, por ejemplo, la invisibilización de las transiciones escolares. Existen una multiplicidad de recorridos escolares que cuentan con distintos tipos de interrupciones: salidas de la escuela, ausentismo, repitencia, etc. Es por ello que el escenario educativo actual indica que las transiciones dejaron de ser lineales, estandarizadas y homogéneas; en cambio, adquieren formas fragmentadas, diferenciadas y reversibles (Bendit y Miranda, 2013).

Estas situaciones son el reflejo de lo que Gabriel Kessler denomina “relaciones de baja intensidad con la escuela” (Terigi, 2010), que no sólo implican la inasistencia a clase como práctica habitual sino también las llegadas tarde, el incumplimiento de entrega de trabajos prácticos o tareas, la falta de materiales de seguimiento de la clase (carpeta, apuntes, etc.), la tenencia de materias bajas; todas cuestiones que impactan a mediano plazo en la sobreedad, la repitencia y los bajos logros de aprendizaje.

En términos generales, podemos decir que estas trayectorias escolares reales ponen en cuestión las expectativas de los estudiantes, el valor y el significado de la escuela para los egresados/as (Bendit y Miranda, 2013). Y, al mismo tiempo, son formas de habitar y transitar la escuela secundaria que interpelan al sistema educativo para pensar y brindar una educación inclusiva y de calidad, sin que el título pierda valor ni que sea algo para pocos. (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Por otro lado, el estudio de las trayectorias escolares requiere de la indagación de las gramáticas de la escuela (Tyack y Cuban, 1995; Tyack y Tobin, 1994) y la percepción que tienen sobre ellas los/as alumnos/as. Se entiende por gramáticas de la escolaridad a las reglas tácitas de la escolarización, esto es “las reglas y las estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción. Pensamos, por ejemplo, en las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, de clasificación de los estudiantes y localización en las salas de clases, y en la separación del conocimiento en “temas” (Tyack; Tobin, 1994: 454. Original en inglés, traducción propia) (Terigi, 2011: 16).

Distintos autores que analizan las trayectorias educativas en Argentina (Binstock y Cerruti, 2005; Terigi, 2007, 2010), identifican algunos aspectos clave para pensar esta temática. Por un lado, es preciso considerar que las trayectorias escolares están fuertemente influenciadas por el contexto de origen (nivel socio-económico del hogar, situación laboral, clima cultural del hogar, trayectoria escolar de hermanos). Por lo tanto, resulta fundamental contar con una caracterización completa de la población que permita caracterizar el contexto familiar de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Los factores que afectan la trayectoria escolar son siempre fenómenos múltiples, complejos y diversos. Sin embargo, también hay coincidencia en que cada nivel del trayecto contiene en sí mismo dificultades y barreras propias. Por lo tanto, para poder analizar de manera específica y luego diseñar políticas educativas, es necesario identificar los factores propios o “exclusivos” de cada nivel del secundario, que son analizados en este trabajo a partir de tres etapas fundamentales en las trayectorias escolares:

- a) El primer año de la escuela secundaria, momento de **Inicio** de la trayectoria en donde el estudiante debe adaptarse a una jornada extendida, a una diversidad de asignaturas, la concurrencia de los talleres/laboratorios;
- b) El último año del primer ciclo, en donde los alumnos ya han cursado dos o tres años de la escuela secundaria técnica y están en **Tránsito al segundo ciclo**, y deben decidir la especialidad a seguir el próximo año;
- c) El segundo año del **Segundo Ciclo**. Los alumnos están en el antepenúltimo año de la escuela secundaria técnica, donde ya cursaron y aprobaron el primer año del ciclo de especialización.

Teniendo en cuentas estos momentos, se confeccionaron tres cuestionarios distintos para cada una de las etapas: Etapa Inicio, Etapa Tránsito al Segundo Ciclo, Etapa Segundo Ciclo.

La 'Encuesta de Inicio' tiene como propósito identificar características de los/as alumnos/as que denoten una inserción frágil en la escuela secundaria técnica. En este sentido, se relevan aspectos referidos a la adaptación a la escuela secundaria técnica, como ser: acceso (distancia y transportes), tiempo dedicado al estudio (horarios y cantidad de horas de clase), rendimiento escolar y regularidad (impuntualidades e inasistencias). A la vez, se analiza su relación con las características personales de los/as alumnos/as tales como la trayectoria escolar primaria (repetencia, cambio de escuela, extensión de la jornada) y las motivaciones involucradas en la elección de la escuela secundaria técnica. El relevamiento de esta etapa comienza en el séptimo año de escolaridad.

La 'Encuesta de Tránsito al Segundo Ciclo' pretende establecer los principales aspectos involucrados en el proceso decisorio en que los/as alumnos/as definen la especialidad técnica que habrán de seguir en el segundo ciclo. Para delinear estas decisiones se indagó la adaptación del estudiante a la secundaria de ETP en el primer ciclo y la proyección que establece en cuanto al ciclo de especialización. Al respecto, se profundiza en el rendimiento escolar durante los primeros años, el ajuste a los horarios y a las normas de convivencia de la institución, así como la satisfacción con las primeras aproximaciones a la formación técnica específica. Por otra parte, se indaga sobre la información acerca de las especialidades disponibles, los motivos de elección y las expectativas de continuidad en la secundaria técnica. El relevamiento de esta etapa comienza en el noveno año de escolaridad.

La 'Encuesta de Segundo Ciclo' busca a identificar aquellos aspectos del último tramo de secundaria que pudieran presentar obstáculos para el posterior egreso de la escuela técnica. En tal sentido, se indagan aspectos tales como la satisfacción con la formación técnica específica recibida en el segundo ciclo y la condición de escolaridad (rendimiento y el sostenimiento de la carga horaria). Asimismo, se pregunta sobre las expectativas al egreso de la escuela secundaria técnica y su concordancia con la formación recibida. El relevamiento de esta etapa comienza en el undécimo año de escolaridad.

A partir de este abordaje simultáneo de las tres etapas es posible caracterizar y analizar las trayectorias escolares diversas de los/as alumnos/as de la escuela secundaria técnica.

Por su parte, al tratarse de jóvenes que empiezan a tener una cierta autonomía, también se hace referencia a la esfera extra escolar, a los espacios por fuera de la escuela donde los jóvenes se relacionan y participan de manera más o menos activa: clubes, barrios, talleres, la calle, etc. Estos lugares de pertenencia también pueden influenciar la trayectoria de los jóvenes.

El relevamiento de la ENTrE presenta un diseño longitudinal de panel (Vieytes, 2004), con una duración de un trienio, de 2016 a 2018. La estructura del estudio para reconstruir una cohorte de

secundaria de ETP considera tres etapas dentro del nivel secundario: "Inicio", "Tránsito" y "Segundo Ciclo". De esta manera, se favorece el desarrollo del estudio en dos sentidos. Por un lado, se obtiene información acerca de las trayectorias de los/as alumnos/as a lo largo del período de 1ero a 6to o 7mo año² en un período de tiempo más acotado (tres años). Por otro lado, es posible realizar un análisis simultáneo de situaciones cruciales a lo largo de la trayectoria de los estudiantes de ETP: el comienzo de sus estudios secundarios, la elección de la especialidad, y la finalización de los estudios secundarios.

Al inicio del relevamiento, en el año 2016, las etapas coincidieron con los siguientes años de estudio:

- "Inicio": 1er. año del Primer Ciclo.
- "Tránsito": 2do. o 3er. año –según plan–.
- "Segundo ciclo": 4to. o 5to. año –según plan–.

El siguiente esquema detalla cómo se realizará el seguimiento de los/as alumnos/as a lo largo del período de estudio:

Seguimiento de alumnos por años de estudio y años calendario.

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

Encuestas a alumnos de nivel secundario:

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

²: La Ley de Educación Técnico Profesional establece una duración mínima de 6 años para la secundaria técnica. Por su parte, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) fija en 13 años la educación obligatoria, pero 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 con planes de secundaria ETP de 6 años y otras de 7 años. Esta situación genera que, en las provincias con 6 años de escuela primaria, los alumnos 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 del secundario.

En los tres cuestionarios, la ENTrE releva información sobre las siguientes dimensiones:

1) Dimensión escolar

- Rendimiento educativo en la primaria.
- Adaptación del nivel primario al secundario: horarios, sociabilidad, aprendizaje.
- Motivos de elección de la escuela técnica.
- Motivos de elección de la especialidad.
- Valoración de la educación técnica.
- Expectativas de continuidad de estudios.
- Expectativas de inserción laboral.
- Cambio de escuela.
- Relación con los docentes/directivos.
- Motivación/compromiso con la escuela.
- Incapacidad de la escuela de resolver problemas extra escolares.
- Ausentismo.
- Abandono.
- Desempeño escolar (condiciones de estudio, dificultades para estudiar, tiempo dedicado al estudio, características de la evaluación).
- Rendimiento educativo (materias bajas, adeudadas, repitencia).
- Relaciones de género en la escuela.

2) Dimensión Familiar

- Conformación del hogar.
- Condición socio económica del hogar.
- Clima educativo de los padres.
- Clima cultural del hogar.
- Trayectoria escolar de hermanos mayores.
- Facilidad de acceso/cercanía a la escuela.

3) Dimensión extra escolar

- Participación en actividades extra-escolares.
- Identidades grupales/socialización.
- Sexualidad.
- "Cultura escolar" (valoración sobre la escuela).

4) Dimensión Características socio-demográficas de los/as alumnos/as

- Sexo.

- Edad.
- Nacionalidad.
- Situación laboral.
- Tenencia de hijos.

La **muestra** del estudio está compuesta por 250 escuelas secundarias técnicas de gestión estatal de todo el país, seleccionadas utilizando como marco muestral la nómina de escuelas vigentes en el Registro Federal de Instituciones de la ETP en el año 2015.³

Se realizó una muestra probabilística estratificada ponderada teniendo en cuenta la zona geográfica (ABMA y Resto del País), la orientación del establecimiento (Agropecuaria, Industrial y de Servicio) y estructura del plan de estudios (seis o siete años) Esta muestra probabilística garantiza que el relevamiento cuente con representatividad a nivel nacional. A partir de esta primera unidad de selección que son las escuelas, se escogieron secciones dentro de cada una de ellas y se encuestó a los estudiantes que pertenecían al año de comienzo de cada una de las etapas, según corresponda en cada jurisdicción. El Esquema presenta la cantidad de estudiantes encuestados en el comienzo de cada etapa y la cantidad de estudiantes del universo de ETP que cada uno de ellos representa.

Cantidad de estudiantes por Etapa. ENTrE 2016-2017

Etapa	Muestra	Universo
Inicio	8.817	133.679
Tránsito	6.674	99.494
Segundo Ciclo	5.066	59.975
Total	20.557	293.148

El **diseño conceptual de los cuestionarios** estuvo a cargo del equipo del Área “Gestión de la información” del INET, mientras que el trabajo de campo estuvo a cargo de terceros⁴. En el año 2016 se implementó un cuestionario por etapa (Inicio, Tránsito, Segundo Ciclo), mientras que en el año 2017 se diseñaron nuevos cuestionarios para captar las causas o problemáticas que pudieron haber generado los distintos recorridos de los/as alumnos/as de cada una de las etapas (repitencia, cambio de escuela y/o modalidad, abandono y posible reinserción en el sistema educativo).

Las encuestas se realizaron en las escuelas a partir de cuestionarios auto-administrados, bajo formato online en el año 2016 y formato en papel en el año 2017, con la asistencia de encuestadores en las aulas y supervisión del personal de campo.

³: Las escuelas secundarias técnicas inscriptas en la actualidad en el Registro Federal de Instituciones de ETP (RFIETP) son aproximadamente 1.650 escuelas, que representan al 16% de las escuelas secundarias del sistema escolar. El total de escuelas secundarias es 11.763, según el Relevamiento Anual del 2015 DiEE, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

⁴: En el año 2016 y 2017 el trabajo de campo fue adjudicado al Centro de Opinión Pública y Estudios Sociales dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

4. PRINCIPALES RESULTADOS

4.1. Caracterización de la población de secundaria técnica

La matrícula escolar de nivel secundario técnico es de 623.331 alumnos/as (ETP en Cifras, 2016), siendo la mayoría de ellos varones (68, 5%). Si bien la proporción de mujeres es baja desde el inicio del ciclo (31,5%), la ENTrE indicaría que hay una mayor retención entre las mujeres en relación a los varones: en la Etapa Inicio las mujeres representan al 31,8%, en Tránsito esta proporción sube al 33,1% y alcanza el 33,9% en el Segundo Ciclo. Aunque las variaciones son menores, se observa que las mujeres aumentan levemente su proporción en relación a los varones.

En cuanto al origen de los/as alumnos/as, los datos muestran una población mayoritariamente de estudiantes nacidos/as en Argentina: solo el 3% de los/as alumnos/as declararon haber nacido en otro país.

En relación a la conformación de los hogares, se observa que los/as alumnos/as de las escuelas técnicas conviven mayoritariamente con “madre y padre” (alrededor del 50%) o con su madre (el 28% de los casos). Por su parte, el porcentaje de alumnos/as que ya tuvieron hijos es del 1,3% de la población encuestada, variando levemente entre los alumnos mayores.

Otra variable importante a considerar para caracterizar a los/as alumnos/as –por el impacto que tiene en el rendimiento escolar en cuanto al tiempo y esfuerzo que deben compartir con la escuela– es su participación o no en el mercado laboral. Las diferencias son importantes entre los estudiantes más grandes: en la etapa de Inicio el 9,4% dijo tener un trabajo al momento de la encuesta. Este porcentaje asciende levemente a 10,1% entre los jóvenes de Tránsito y se duplica hasta 18% entre los/as alumnos/as de Segundo Ciclo.

En cuanto al clima educativo⁵ del hogar de los/as alumnos/as de la técnica, la ENTrE 2016 reveló que el 37% de los estudiantes vive en un hogar con “clima educativo bajo” (hasta secundario incompleto), el 31, 6% viene de un hogar con “clima educativo medio” (hasta secundario completo) y el 24,4% pertenece a hogares con “clima educativo alto” (secundario completo y más). El 6% restante desconoce el nivel educativo de su madre y/o padre. Cabe destacar que estos porcentajes varían en función de las etapas: por un lado, entre los alumnos de Inicio (1er año), los hogares con “clima educativo bajo” representan al 39,7% (dos puntos por encima del promedio total), mientras que entre los alumnos que logran llegar al Segundo Ciclo el porcentaje de hogares con “clima educativo alto” aumenta hasta representar al 28,3% de la población (cuatro puntos por encima de la media de los tres grupos).

Otro aspecto que se relevó en esta encuesta son los bienes culturales con que cuentan los hogares de los/as alumnos/as de la técnica. Se les preguntó a los/as encuestados/as si cuentan en sus

⁵: Expresa el máximo nivel de educación formal alcanzado por la madre o el padre. Clima alto: comprende a aquellos hogares con madre o padre con nivel superior incompleto y más. Clima medio: corresponde a quienes tienen nivel de “secundario completo”. Clima bajo: aquellos hogares con un nivel “hasta secundario incompleto”.

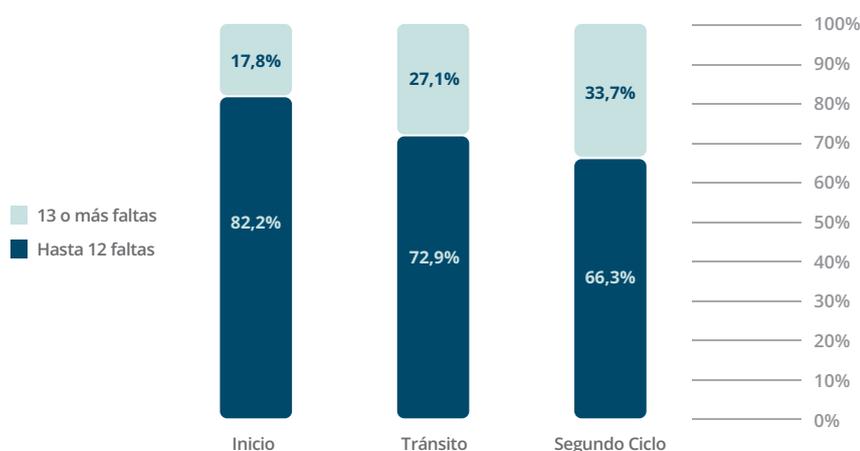
hogares con los siguientes bienes: a) libros, b) dispositivos informáticos (computadora, Tablet, Notebook, Smartphone) y/o c) conexión a Internet. Según las respuestas de los/as alumnos/as, el 45,8% de los hogares cuentan con los tres bienes culturales (nivel alto), el 26,3% cuenta con al menos dos bienes (nivel medio), y el 27,9% de los hogares cuenta con al menos uno de estos bienes (nivel bajo). Al igual que sucede cuando se analiza el “clima educativo del hogar”, aquí también se observan las mismas variaciones en cuanto a los grupos: a medida que se avanza en las distintas etapas, el “nivel alto” crece y decrece el porcentaje de alumnos/as de “nivel bajo”.

4.2. Las trayectorias educativas de los estudiantes de la secundaria técnica

El rendimiento de los alumnos/as, reflejado en las notas o evaluaciones escolares, es el producto de múltiples eventos que ocurren durante todo el año escolar, y en él actúan factores como la inasistencia, las expectativas de los estudiantes respecto de la escuela, el acompañamiento familiar, la administración del tiempo para las tareas extra escolares, así como el clima escolar y los recursos educativos que pone la escuela a disposición del aprendizaje, etc.

Prestando atención a las prácticas escolares de los estudiantes, la inasistencia a clase (faltas) es un indicador que debe ser tenido en cuenta a la hora de evaluar el rendimiento escolar, y que está altamente relacionado con la repitencia y el abandono. Los/as alumnos/as declararon en 2017 por las faltas del año anterior (2016) y se observa que alrededor de un 25% tuvo más de 13 faltas en el año. Si se analiza por las distintas etapas, las diferencias son importantes: en la Etapa Inicio, el porcentaje de alumnos con más de 13 faltas en el año es de 17,8%, mientras que en la Etapa Tránsito este porcentaje aumenta 10 puntos, y en la Etapa de Segundo Ciclo alcanza al 33,7% de los estudiantes.

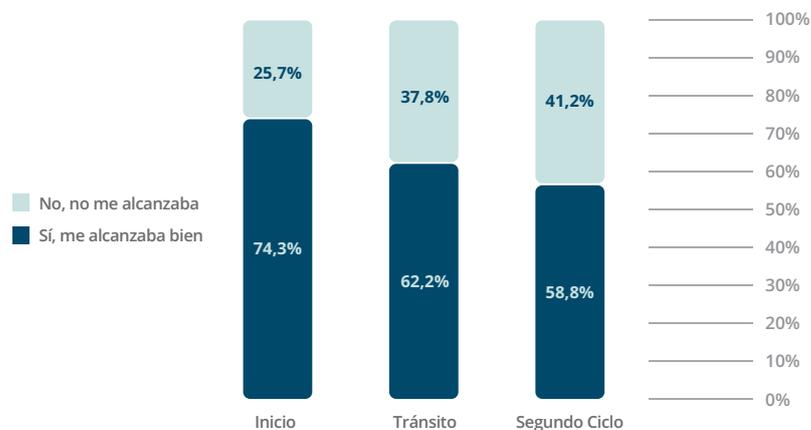
Alumnos de Secundaria de ETP por Cantidad de Faltas en el año 2016. Total país. 2017.



Fuente: ENTre 2016-2017. INET

Si observamos aquellas cuestiones que tienen que ver con la dimensión subjetiva de los/as alumnos/as y su recorrido formativo, encontramos que los datos acerca de la **percepción sobre el tiempo que tienen para realizar tareas y/o estudiar** muestran que para la mayoría de los/as alumnos/as, el tiempo que tienen para realizar tareas/estudiar es suficiente. Sin embargo, esta respuesta varía entre los estudiantes de las distintas etapas. Como es de esperar de acuerdo al menor nivel de exigencia académica –aún con el cambio que implica en función de la escolarización primaria–, en la Etapa Inicio el porcentaje de alumnos/as que responde que le alcanza el tiempo es mayor que en el resto, alcanzando el 74,3%; mientras que, en el otro extremo, entre los/as alumnos/as de Segundo Ciclo este porcentaje se reduce a 58,8%.

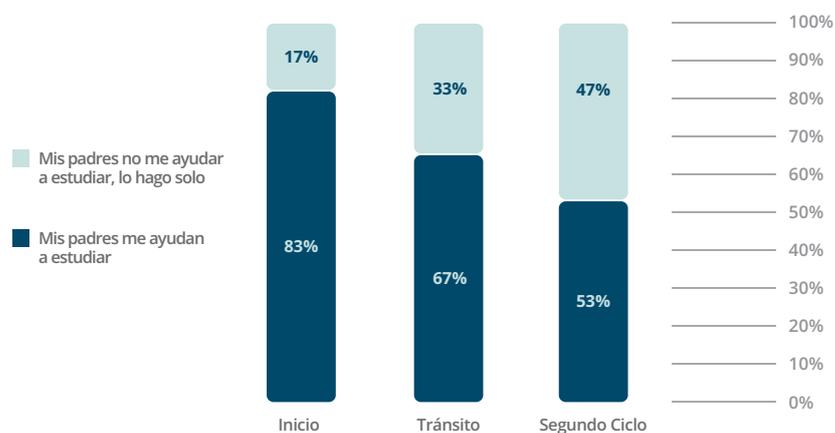
Alumnos de Secundaria de ETP por Tiempo suficiente para estudiar/realizar la tarea. Total país. 2017.



Fuente: ENTrE 2016-2017. INET

Cuando se les consulta a los estudiantes si **reciben ayuda de sus padres para estudiar** cuando se sacan una mala nota, el 71% indica que sus padres lo ayudan a estudiar. Esta proporción de casos se reduce considerablemente al pasar de una etapa a otra, observando una mayor autonomía en el estudio de los/as alumnos/as de Segundo Ciclo.

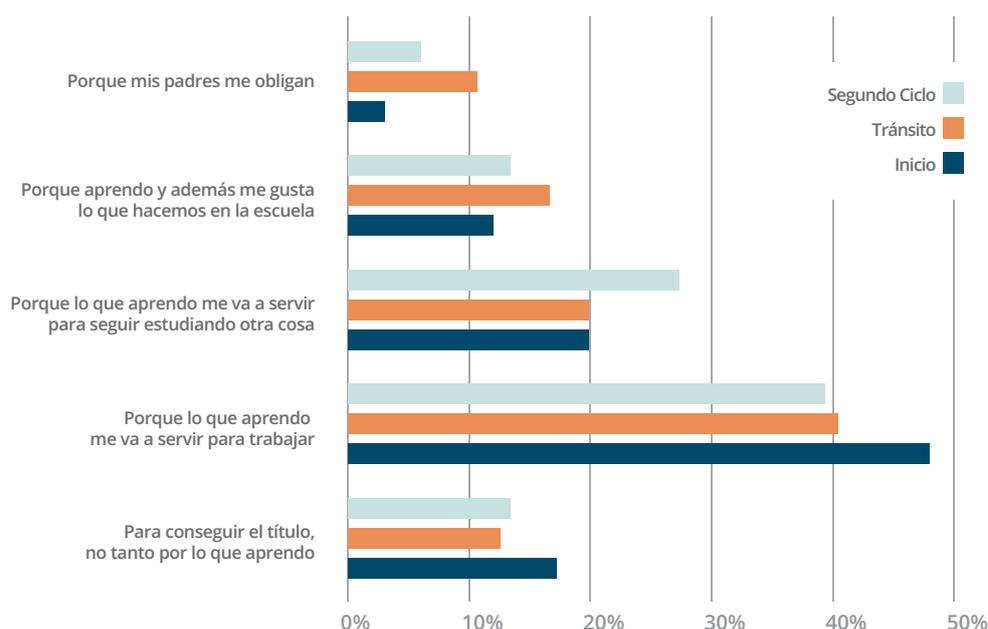
Alumnos de Secundaria de ETP por Recepción de ayuda de los padres para estudiar. Total país. 2017.



Fuente: ENTrE 2016-2017. INET

Finalmente, se indagó también acerca de las motivaciones que expresan los estudiantes de la escuela técnica para asistir a clases, y se destacan entre los/as alumnos/as de las tres etapas una mirada que apunta al futuro próximo: en ambos el porcentaje de estudiantes que indican que asisten a la escuela “porque lo que aprendo me va a servir para trabajar es alto”, alcanza a casi la mitad de los estudiantes de Inicio (inicio: 48%; tránsito y segundo ciclo: 40%). Por otra parte, uno de cada cinco estudiantes considera que “lo que aprendo me va a servir para seguir estudiando otra cosa”.

Alumnos de Secundaria de ETP por Motivo principal de asistencia a la escuela. Total país. 2017.



Fuente: ENTre 2016-2017. INET

4.2.1 La elección de la secundaria técnica

Un aspecto interesante para abordar las trayectorias escolares tiene que ver con la identificación de las expectativas y motivaciones que pueden estar impulsando la elección de una escuela técnica.

El **motivo de elección de escuela** más frecuente que mencionan los/as alumnos/as de la Etapa Inicio es “porque me gusta la especialidad que brinda la escuela” (34%), seguido por el motivo “porque lo decidieron mis padres” (22,4%) y “porque prepara mejor para seguir carreras técnicas o agropecuarias” (16,1%). Recién en el cuarto lugar aparece el motivo “porque prepara mejor para el trabajo” (10,4%), y en los últimos lugares aquellos motivos de índole más pragmática como ser “porque van mis hermanos” (9,7%) y “porque queda cerca de mi casa” (7%). Estos resultados permiten pensar que, al menos en el Inicio, la elección de la escuela está ligada a un gusto, interés o vocación acerca de lo que brinda la ETP, sumado a una expectativa de continuar los estudios en algún área relacionada a la técnica.

Alumnos de Etapa Inicio de Secundaria de ETP por Principal motivo de elección de la escuela. Total país. 2017.



Fuente: ENTrE 2016-2017. INET

4.2.2. La elección de la especialidad

Un momento clave en la trayectoria educativa de la ETP es la elección de la especialidad a seguir en el Segundo Ciclo. A partir de la encuesta realizada a los/as alumnos/as de la Etapa Tránsito se pudo indagar cómo atraviesan esta situación aquellos estudiantes que están en el último año del primer ciclo y próximos a la elección de la especialidad.

Entre los estudiantes de la Etapa Tránsito, observamos que, un año antes de comenzar a cursar el Segundo Ciclo, el 40% había elegido la especialidad a cursar mientras que el 37% todavía no sabía y el 22% restante estaba pensando en cambiarse de escuela. Es decir que si consideramos únicamente a los estudiantes que tenían pensando continuar estudiando en la escuela, el 52% había decidido la especialidad en la cual continuar su formación. Cuando se indagan los **motivos de elección de la especialidad**, el 40% indicó que la especialidad elegida los va a “preparar mejor para continuar los estudios”. Luego, hay un 20% de alumnos/as que respondió que es la única especialidad que dicta la escuela. En tercer lugar, aparecen los motivos “me interesa la formación técnica” (13,6%). “prepara mejor para el trabajo” (13,8%). En síntesis, en relación a los motivos de elección de la especialidad, se destaca una preferencia por una orientación que luego tenga posibilidad de continuación con otros estudios superiores. Otra de las cuestiones examinadas en la encuesta fue la conformidad de los/as alumnos/as con la técnica. Cuando a los estudiantes de la Etapa Tránsito se los consulta acerca de si volverían a elegir una escuela secundaria técnica, el 72% indica que volvería a elegir la técnica.

Alumnos de Etapa Tránsito de Secundaria de ETP por Principal motivo de elección de la especialidad. Total país. 2017.

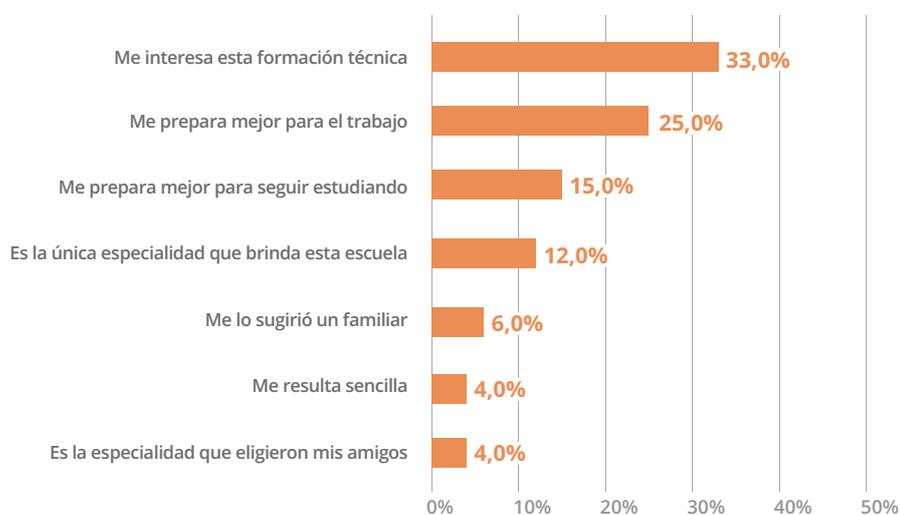


Fuente: ENTre 2017. INET

4.2.3. Las expectativas post-secundaria

Los estudiantes de la Etapa Segundo Ciclo se encuentran cursando la especialidad elegida, en el trayecto formativo final y en vistas a terminar el nivel secundario. De acuerdo a una lectura que puede realizarse en función al **principal motivo de elección de la especialidad** que declaran, se observa un claro interés particular en la especialidad elegida (el 33% indica que eligió la especialidad que cursa por un interés particular en ella), mientras que un 25% eligió la especialidad pensando en su continuidad laboral y un 15% expresa que tuvo en cuenta la manera que los prepara para continuar estudiando. En términos más generales, el 89% de los/as alumnos/as de Segundo Ciclo está conforme con la especialidad que eligió.

Alumnos de Etapa Segundo Ciclo de Secundaria ETP por Principal motivo de elección de la especialidad. Total país. 2017.



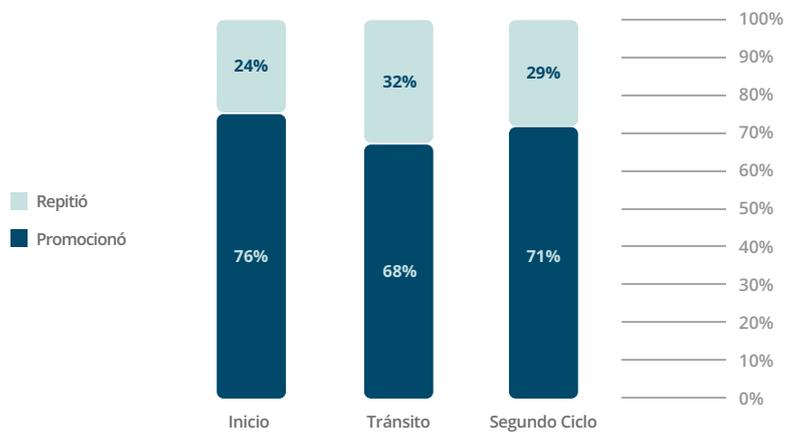
Fuente: ENTre 2017. INET

Entre los/as alumnos/as que llegan a la Etapa de Segundo Ciclo es frecuente que comiencen a pensar en cómo van a continuar sus estudios una vez finalizada la escuela secundaria, y esta expectativa o proyecto de continuar estudiando puede funcionar también como estímulo para terminar la secundaria. En relación a ello, se les consultó a los/as encuestados/as acerca de sus expectativas respecto a la continuidad de estudios: el 88% de ellos/as respondieron que piensan seguir estudiando una vez finalizado el secundario. Entre este grupo de quienes sí piensan continuar estudiando, más de la mitad (68%) expresó tener decidido qué va a estudiar al finalizar. A su vez, el 53% de los estudiantes que ya eligieron qué carrera post secundaria van a continuar, afirmó que va a estudiar algo “relacionado con la escuela técnica”. Si vinculamos estos datos con la opinión de los estudiantes acerca de si volverían a elegir una escuela técnica o agropecuaria para realizar sus estudios secundarios, donde el 79% afirma que volvería a elegir la técnica, podemos interpretar estos resultados como indicadores de satisfacción o de bienestar en relación a la educación técnica entre los estudiantes que están por finalizar sus estudios secundarios.

4.2.4. El desgranamiento en la secundaria ETP

Uno de los principales eventos que marca las trayectorias escolares de los estudiantes es la promoción/repitencia del año escolar. Cuando se observa la repitencia entre los estudiantes de las distintas etapas analizadas, encontramos que tiene una presencia similar entre las etapas: alrededor de uno/a de cada cuatro alumnos/as repitió el ciclo lectivo 2016; llegando a casi un 33% para los estudiantes en Tránsito.

Gráfico 8: Alumnos de Secundaria de ETP por Repitencia. Total país. 2017.



Fuente: ENTrE 2016-2017. INET

Uno de estos problemas que se suele mencionar en la agenda educativa actual es la baja “terminalidad” de los/as alumnos/as del nivel secundario. Ahora bien, para poder observar la “terminalidad” es importante observar en qué condiciones llegan los/as alumnos/as al último año del nivel. Bajo este marco, es importante preguntar ¿Cuál es, efectivamente, el nivel de desgranamiento escolar en la ETP? y ¿a qué se debe este “supuesto” desgranamiento escolar?

6: Según el RA, el abandono interanual de la ETP alcanza al 17,6% en el Segundo Ciclo (ETP en cifras, 2013).

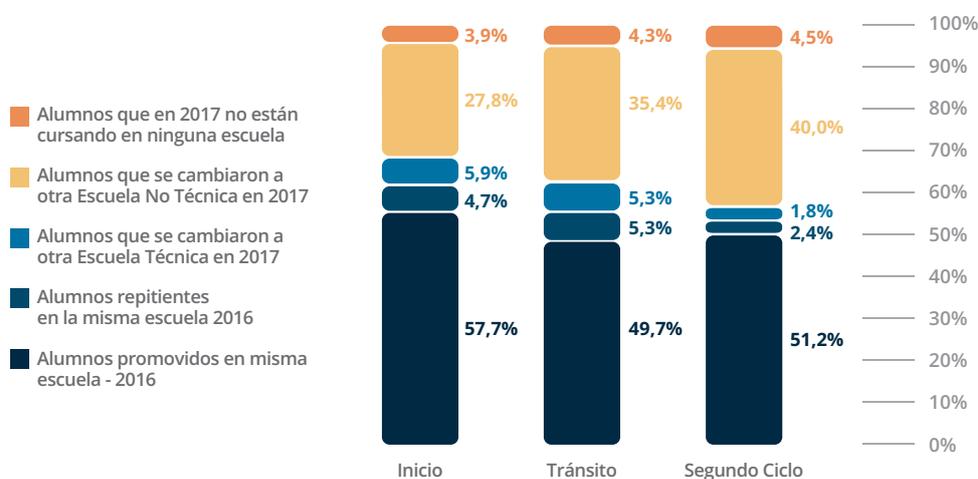
Según los datos existentes, hay un número importante de alumnos/as que no consiguen terminar el secundario en tiempo y forma e, incluso, que abandonan antes de conseguir el título⁶. Sin embargo, estos resultados se basan en datos que tienen algunas falencias y dificultades en cuanto a la cobertura y al seguimiento de los/as alumnos/as en sus trayectorias educativas. Esta encuesta, al ser un seguimiento de los/as alumnos/as de un año a otro que registra información tanto de aquellos estudiantes que siguen en la escuela como de aquellos que no continúan asistiendo a la escuela de origen, permite conocer de forma más acabada el desgranamiento escolar.

A continuación, se presentan datos que sintetizan la diversidad de trayectorias escolares de los/as encuestados/as durante el 2016-2017. Estos datos han sido elaborados teniendo en cuenta la situación de los/as encuestados/as en 2016 y la correspondiente situación en 2017. Dichas trayectorias se pueden diferenciar, en primer lugar, según la continuidad o no en la escuela de origen del relevamiento (2016). Entre aquellos que continúan en la escuela en el año 2017, se identifican dos trayectorias en relación a la promoción: aquellos que promovieron el año y aquellos que repitieron en el 2016. Por su parte, el estudio permite realizar una caracterización exhaustiva de aquellos estudiantes que no continúan en la escuela en el año 2017. Se observa que algunos de ellos abandonan la escuela durante el año 2017, mientras que otros continúan la escuela secundaria pero en otra escuela, la cual puede ser otra escuela secundaria no técnica u otra escuela técnica.

De esta manera, una caracterización de las trayectorias permite distinguir a los siguientes grupos:

- Alumnos que promovieron y siguen en la misma escuela
- Alumnos que repitieron y siguen en la misma escuela
- Alumnos que se cambiaron a otra escuela Técnica
- Alumnos que se cambiaron a otra escuela No Técnica
- Jóvenes que en 2017 no están cursando en ninguna escuela

Alumnos de Secundaria de ETP por Trayectoria escolar 2016-2017. Total país. 2017.



Fuente: ENTrE 2017. INET.

En primer lugar, los datos muestran que, en las escuelas técnicas, al menos el 50% de los/as alumnos/as promueve el año y permanece en la misma escuela para continuar el siguiente año. Este porcentaje varía entre las distintas etapas analizadas: alcanza a un 57,7% entre los/as alumnos/as de Inicio (de primero a segundo año); luego este porcentaje disminuye a 49,7% en la Etapa de Tránsito (quienes estaban en 2016 en el último año del Primer Ciclo y pasaron al Segundo Ciclo), y se mantiene similar (51,2%) entre los/as alumnos/as de Segundo Ciclo (alumnos/as que estaban en 2016 en 4to o 5to año, según estructura del plan).

En segundo lugar, a diferencia de lo que se mostró en relación a la repitencia “total” (repitencia de algún año de la escuela secundaria), cuando se mide la “repitencia en la misma escuela” en la que el/la estudiante permanece, se observa, un porcentaje significativamente menor de alumnos/as que repitieron de año (respecto a la “repitencia total”) y que siguen cursando en la misma escuela. Como es de esperar, la repitencia es más alta en las dos primeras etapas (Inicio y Tránsito) puesto que allí ronda el 5%, mientras que en la Etapa de Segundo Ciclo el porcentaje de repitientes se reduce a la mitad (2,4%).

En tercer lugar, hay un grupo de alumnos/as que, ya sea por motivos de repitencia, por buscar otra especialidad o por otros motivos, se cambiaron a otra escuela técnica. Este grupo representa a un 5% aproximadamente entre los estudiantes más jóvenes (pertenecientes a Etapa Inicio y Tránsito) y se reduce al 1,8% entre los/as alumnos/as de Segundo Ciclo –que ya están más cerca de terminar sus estudios–.

En cuarto lugar, se encuentra el otro gran componente de alumnos/as que ya no concurren a la escuela técnica como en 2016 pero que sí continúan estudiando en otra escuela no técnica. Entre los/as alumnos/as de Inicio que en 2016 estaban en una escuela técnica, el 28% se encuentra estudiando en una escuela no técnica en el año 2017. Este porcentaje asciende a 35% entre los/as alumnos/as de la Etapa de Tránsito y a 40% entre los/as alumnos/as de Segundo Ciclo. Es decir, cerca del 30% de los/as alumnos/as de la secundaria técnica eligen cambiarse de escuela a otra no técnica en algún momento de su trayectoria escolar.

Por último, este estudio encontró un porcentaje de entre el 3 y 5% de jóvenes que en 2017 no se encontraban estudiando en ningún establecimiento educativo de carácter formal.

En síntesis, la información presentada en el Gráfico N° 9 refleja una diversidad de situaciones en las trayectorias escolares, permitiendo caracterizar o identificar los distintos recorridos y comprender de manera más acabada cómo son esas trayectorias escolares no encauzadas. La Encuesta Nacional de Trayectoria Educativa pretende caracterizar, por primera vez en la Argentina, las diversas trayectorias escolares de la escuela secundaria técnica al tiempo que identificar y comprender aquellos factores que estén incidiendo en los distintos recorridos escolares –fundamentalmente, en aquellos recorridos que ponen en juego la posibilidad y el derecho de los estudiantes de concluir sus estudios secundarios.

5. RECOMENDACIONES PARA LA ETP

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 los alumnos 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: duración más larga de la cursada (6 o 7 años), jornada de clase extendida, diversidad de entornos formativos (aulas, talleres, laboratorios) y orientación hacia perfiles profesionales.

Con el fin de conocer en profundidad estas problemáticas, el INET implementó la Encuesta Nacional de Trayectoria (ENTrE) con una cobertura de aproximadamente veinte mil alumnos en su primer relevamiento (2016), pertenecientes a 250 escuelas de gestión estatal de todo el país, que representan a casi 300.000 alumnos/as. Se trata de un estudio de panel, que durante el periodo 2016-2018 encuestará a la misma población, se encuentren dentro o fuera de la escuela de origen (donde fueron encuestados por primera vez, en 2016).

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 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: a) en las escuelas y b) telefónicos. De esta manera se logró captar las respuestas de aquellos que ya no van a la escuela de origen y la de aquellos que ya no van a ninguna otra escuela, quedando afuera del sistema educativo.

Los resultados que aquí se presentaron forman parte del relevamiento más importante realizado en el ámbito de la educación técnica argentina, tanto por el volumen de casos, como por la riqueza de su contenido, y 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 2016-2017 ofrecen una cantidad y variedad de datos que sirven para conocer y profundizar acerca del perfil de los alumnos 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 resaltar que si bien esta proporción todavía es baja, este porcentaje se mantiene constante durante todo el recorrido, es decir, no hay un desgranamiento mayor por sexo, sino que es igual para ambos sexos.

Otra característica importante de la población que asiste a la escuela técnica es el clima educativo del hogar: más del 50% de los jóvenes que forman parte de la secundaria ETP provienen de familias con clima educativo "alto" (secundaria completa y más). Esta proporción, como es de esperar, se hace mayor a medida que se avanza en el ciclo escolar, confirmando la idea de que el capital cultural de origen, repercute sobre el rendimiento escolar de los hijos.

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.

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.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bendit, R. y Miranda, A. (2013). "Trayectoria y expectativas de los egresados de la escuela secundaria en Argentina", en Revista Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal, 1 (21), 93-123.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Unicef Argentina, Buenos Aires.
- DiNIECE (2004). Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Jacinto, C. y Freytes Frey, A. (2004). Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires. UNESCO,
- Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia en Jornada de Apertura Ciclo lectivo 2010, Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa, La Pampa.

- Terigi, F. (2011). "Ante la propuesta de 'nuevos formatos': elucidación conceptual", en Quehacer Educativo, junio 2011, Montevideo, Uruguay.
- DiEE. (2015). Relevamiento Anual. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación
- INET. (2016). La Educación Técnico Profesional en Cifras. Informe estadístico Nacional. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: F.C.E.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). "The 'Grammar' of schooling: Why Has It Been so Hard to Change?", en American Educational Research Journal, Fall 1994, Volume 31, N° 3, pp. 453-479.
- Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas. Buenos Aires, Argentina: Editorial de las Ciencias.

CAPÍTULO 6:

ESTUDIO DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS DE ETP DE NIVEL SECUNDARIO.

Investigación de egresados en Argentina 2009-2017.

Autores de Capítulo: Gustavo O. Álvarez, FoNIETP/INET¹.

Relevamiento de la información: Universidad Nacional de Avellaneda.

¹: Área de Gestión de la Información, INET.

1. INTRODUCCIÓN

Como último aporte del Sistema de Seguimiento de Estudiantes de Educación Técnico Profesional (SEGETP), el INET implementó durante el año 2017 la segunda onda de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (ENTE 2017). Este relevamiento se propuso brindar información actualizada sobre la situación educativa y laboral de los alumnos que habían terminado la escuela secundaria técnica en 2009, al tiempo que por su carácter de panel permite reconstruir la trayectoria de estos jóvenes durante los últimos ocho años.

La cohorte analizada fue indagada por primera vez mediante el Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional (CENUAETP 2009). Posteriormente, una muestra representativa de dicha cohorte fue encuestada a través de la Encuesta Nacional de Inserción de Egresados (ENIE 2011) y de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados en su primera onda (ENTE 2013).

En este último estudio concretado en 2017, fueron interrogados mil quinientos jóvenes de la referida cohorte conformando una muestra de alcance nacional. Al cabo de ocho años de seguimiento se pudo sostener un estudio de cohorte de envergadura considerable con la apreciable colaboración de los jóvenes ya egresados y de sus familias, los cuales cotribuyeron generosamente para que se concretaran las encuestas que sustentan este estudio.

La ENTE 2017 es el cuarto componente de un dispositivo de seguimiento de egresados de estudiantes de secundaria de ETP iniciado ocho años antes con el CENUAETP 2009. Por lo tanto, la articulación de los cuatro relevamientos habilita el ejercicio de distintas perspectivas de análisis: la actualización, la tendencia y la trayectoria de estos jóvenes provenientes de la secundaria técnica (Alvarez y otros, 2015).

En este informe, se hace una somera caracterización del estudio dando cuenta de su marco conceptual, su metodología y sus principales resultados referidos a la terminalidad de quienes llegaron al último año, la inserción educativa de los egresados y la articulación entre estudio y trabajo que se produce luego de ocho años de haber concluido el cursado de la secundaria técnica. Finalmente se plantean algunas recomendaciones de política educativa que pueden extraerse de esta investigación.

2. MARCO CONCEPTUAL: LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL Y LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO

La Educación Técnico Profesional –ETP– comprende la formación en profesiones, especialidades ocupaciones o carreras, directamente relacionadas con el desempeño laboral. En los países de América Latina, contiene a dos realidades institucionales distintas con sus propias evoluciones. Por un lado, se encuentra la escolaridad profesional técnica que se inicia a fines del siglo XIX a través de la escolarización de formaciones de artes y oficios; con el devenir de su desarrollo implicó una elevación de los niveles del sistema y su inserción en el nivel medio del sistema escolar, hasta extenderse al nivel superior. Por otro, se hallan los sistemas de capacitación y formación profesional que están estrechamente articulados con los sectores laborales, y principalmente orientados a la capacitación, el entrenamiento, la actualización y superación de los trabajadores en activo (De Ibarrola, 2010). Para el caso de la Argentina, la ETP comprende tanto educación secundaria como la educación técnica de nivel superior y la formación profesional; en particular, esta investigación se enfoca en el estudio de la ETP de nivel secundario.

Actualmente a nivel de la región latinoamericana, la ETP recibe demandas de los distintos sectores de la sociedad que plantean una serie de dilemas que cuestionan su funcionamiento y requieren una revisión del significado del trabajo como referente y de la formación que ofrece la ETP. En primera instancia, se propone una visión amplia del trabajo que no se restrinja a un ajuste a la demanda de empleos existentes y que en su lugar atienda las necesidades del desarrollo equitativo. En segunda instancia, la formación debe trascender el dominio de una técnica puntual para captar el significado integral del elemento tecnológico que impregna la cultura del trabajo y aun de la vida en todas sus dimensiones (De Ibarrola, 2010).

En la Argentina, la educación secundaria técnica tiene características particulares que la distinguen, tanto de las escuelas vocacionales como de las escuelas medias tal como funcionan en otros países. Desde su origen, fue concebida para proveer una formación laboral que facilitase el ingreso al mercado laboral cuando concluyese el nivel secundario y, a la vez, para suministrar una educación científico tecnológica de alto nivel. En síntesis, no se asemeja a la escuela vocacional que forma en oficios ni a la secundaria convencional más académica. Asimismo tiene una característica institucional que la distingue y es no ser terminal como en otros países, por cuanto ha ido consolidando una función de preparación para estudios superiores y universitarios, principalmente vinculados al contenido técnico (Gallart, 2006).

Este doble propósito de la ETP en la Argentina, dio lugar a una tensión entre dos racionalidades: la racionalidad educativa y la racionalidad productiva. Mientras la primera de ellas valora el ensayo y error como parte del proceso de aprendizaje sostenido por la organización burocrática de la escuela, la segunda se apoya en el control, la productividad, la competencia y la generación de excedente propia de una organización empresarial. Al formar a los alumnos para la comprensión del sistema

productivo debe prepararlos para el mundo externo; sin embargo, como parte del sistema educativo tiene una impronta burocrática que la hace más rígida que el mundo productivo. Por lo tanto, se encuentra ante el desafío de constituirse en puente entre dos mundos sin romperse ni separarse demasiado de cada uno de ellos (Gallart, 1987).

La ETP tiene un carácter estratégico para el desarrollo inclusivo de la sociedad por cuanto tiene la capacidad de actuar como un factor crucial para el crecimiento económico del país, a nivel regional y local, aportando elementos para elevar la calidad del trabajo, la productividad de la actividad económica y la competitividad. En suma, la ETP trasciende el plano meramente educativo y toma como referencias el sistema sociolaboral y el socioproductivo, puesto que se vincula tanto con el campo de la ciencia y la tecnología, como con el trabajo y la producción. Esta mirada amplia es la que impregna el sentido de la vigente Ley Nacional de Educación Técnica N° 26.058/05 que se aprobó en la Argentina con un fuerte consenso político y académico, al cabo de un proceso de intenso debate y análisis de los problemas derivados de la implementación de la Ley Federal de Educación. En tal contexto, desde la aprobación de la nueva ley se plantearon políticas que apuntaron a robustecer los ámbitos de gobierno y gestión contemplando instancias consultivas, incrementar el vínculo de la educación con la ciencia y tecnología y con la producción y el trabajo, institucionalizar programas orientados al mejoramiento continuo, fortalecer la calidad académica y profesional de equipos directivos, resolver deficiencias en infraestructura y equipamiento para consolidar los entornos formativos y producir información válida y confiable sobre calidad de las instituciones, programas educativos y el seguimiento de egresados para sustentar decisiones sobre bases más sólidas (Almandoz, 2010).

En los últimos años, en la Argentina se consolidó la devaluación de las credenciales educativas por cuanto se produjo una ruptura de las relaciones lineales entre nivel educativo e inserción laboral. En tal sentido, el título de nivel medio ya no garantiza tener un buen empleo, ni siquiera un empleo. La pérdida de valor de esa credencial se encuentra con que la expansión de la escuela secundaria estuvo acompañada de un debilitamiento de las instituciones educativas y debió afrontar una persistente precariedad del mercado laboral. Dado que las trayectorias laborales de los jóvenes ya no son lineales se producen pasajes del empleo al desempleo, y viceversa; estas trayectorias diversificadas desdibujan las formas de pasaje a la vida adulta y reclaman una indagación en profundidad para dar cuenta de ellas (Jacinto, 2013).

Ante este contexto, resulta prioritario conocer y discutir los procesos de inserción en los que están inmersos los jóvenes, de modo que dar cuenta de la precariedad y las desigualdades permite que los mismos jóvenes comprendan mejor su propia futura situación en el mundo laboral. Por tanto, el estudio de las trayectorias laborales de los egresados de secundaria permite desmitificar la atribución de los problemas de empleo a las condiciones individuales de los jóvenes y, consecuentemente, provee herramientas a ellos mismos para la gestión individual y cooperativa, y la reflexión colectiva sobre las estructuras de distribución de las oportunidades, incluyendo el conocimiento de los derechos y deberes como trabajadores y como ciudadanos. (Jacinto, 2013)

El análisis sistemático del vínculo entre educación y trabajo en la Argentina de los últimos años confirma que el paso por la educación formal mejora la calidad del empleo –tanto en términos de calificación como de ingresos– pero aun así no alcanza para garantizar que la mayor parte de los egresados accedan a empleos calificados. Debe descartarse la existencia de un vínculo unilineal entre niveles educativos obtenidos y condiciones laborales puesto que se trata de una relación compleja, ya que tales efectos beneficiosos se corroboran cuando se trata de adultos de sectores sociales medios y acomodados que además son varones, pero no se extiende a los demás grupos sociales. Con la extensión de la cobertura del nivel secundario se consolidó la incorporación al sistema educativo, tanto de las mujeres como de los jóvenes más pobres. No obstante ello, la democratización educativa no fue consecuentemente acompañada por el sistema productivo siendo que el espacio igualador de la escuela no se tradujo en equiparación de ingresos o de acceso a las posiciones más importantes en el mundo laboral. (Sendón, 2013)

Los resultados del estudio de seguimiento de egresados de ETP desarrollado por INET plantean cierto matiz a los señalamientos planteados sobre la devaluación del título secundario. En este sentido, se podría plantear que la modalidad técnica de nivel secundario se sumaría a otros factores como el capital social y la posición social de origen como favorecedores de una inserción laboral más calificada. A la vez, cabe destacar una menor brecha entre varones y mujeres en cuanto a los logros educativos y laborales. (Lucarini y otros, 2015)

Esta investigación sobre egresados llevada adelante por INET brindó información para otros análisis que se enfocaron en ciertas dimensiones específicas. Entre ellos, el estudio de Binstock y Cerrutti (2017) se orientó a probar la incidencia del tipo de escuelas en las trayectorias educativas de los egresados de ETP; el mismo demostró que los graduados de escuelas que brindaban una educación de mayor calidad (medida a través del buen rendimiento de su estudiantado en matemática y de otros rasgos institucionales) tenían a su vez mayores aspiraciones educativas que se traducían en el ingreso a la universidad, aun manteniendo constante el efecto de características individuales. Esta investigación alerta sobre un proceso de segmentación educativa entre escuelas de ETP de gestión estatal –que integran el universo del estudio– por cuanto se reconoció la conformación de circuitos educativos que difieren tanto en relación a la calidad de la educación que imparten como a la homogeneidad de la composición socioeconómica del estudiantado al que atienden.

Otros estudios se basaron en la indagación de egresados de ETP para analizar la temática en áreas geográficas puntuales como Martínez Mendoza y Alvarez (2018) que comprobaron el impacto de las trayectorias educativas del secundario como condición para la terminalidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, o bien para reflejar la inserción laboral en ciertos sectores de actividad como Sosa (2018) que identificó el contraste entre la rama de actividad de la construcción y de informática.

En las páginas siguientes se emprende una caracterización general de la inserción educativa y laboral de los egresados de ETP de nivel secundario. La diversidad temática de la información y su amplia cobertura en términos geográficos y de especialidades técnicas permitiría ampliar las descripciones más allá de la extensión de este informe que oportunamente se presenta.

3. METODOLOGÍA: UN ESTUDIO DE COHORTE DE OCHO AÑOS CON ALCANCE NACIONAL

El Sistema de Seguimiento de Estudiantes y Graduados de la Educación Técnico Profesional (SEGETP)² fue concebido en el 2008 dentro del INET, con el propósito de realizar estudios sobre las trayectorias educativas e inserción ocupacional de los estudiantes y graduados de las escuelas secundarias técnicas. Estos estudios tuvieron como objetivo conocer las trayectorias de los estudiantes en dos grandes ámbitos: el educativo y el laboral. Por un lado, se buscaba conocer la continuidad de estos jóvenes en los estudios superiores, el tipo de estudio que realizaban y su afinidad con la escuela técnica. Por otro lado, se indagaba sobre la participación de estos jóvenes en el mercado laboral, explorando el tipo de trabajo, condiciones de ocupación y calificación de las ocupaciones desempeñadas, y la pertinencia de los estudios realizados. Para realizar este seguimiento de egresados se desarrolló una investigación del tipo *follow up* tomando a los alumnos que estaban cursando el último año de secundario en 2009 en todas las escuelas técnicas de gestión estatal del país. Esta población fue el punto de partida –línea de base– de un relevamiento organizado en cuatro etapas, a lo largo de ocho años.

El seguimiento de una cohorte de egresados puede realizarse con la modalidad de *follow up* o con la de *tracer study*. En el primer caso, se confecciona un estudio de la inserción laboral al terminar el ciclo de estudios y su evolución inmediatamente posterior. En el otro caso, se analizan las trayectorias educativas y ocupacionales durante un período más largo mediante una indagación retrospectiva a los jóvenes que egresaron varios años antes (Gallart y Bertonecello, 1997). Un ejemplo paradigmático de un *tracer study* sobre egresados de educación técnico profesional de nivel secundario en la Argentina fue llevado adelante por Gallart (1987). A la vez, existen otros antecedentes de estudios de tipo *follow up* en la Argentina pero enfocados en escuela secundaria en general y sin tomar una muestra significativa de estudiantes de ETP (Filmus y otros, 2001)³.

La ENTE 2017 es el cuarto componente de un dispositivo de seguimiento de egresados de estudiantes de secundaria de ETP de tipo panel con la modalidad de *follow up*. El recorrido llevó ocho años y permite reconstruir trayectorias de una muestra –significativa a nivel nacional– de jóvenes que completaron el cursado de secundaria técnica. En su punto inicial, se concretó en 2009 el Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional (CENUAETP 2009) donde fueron censados 44.433 alumnos de

²: El SEGETP fue promovido por el Consejo Federal de Educación mediante la Resolución CFE N° 65/08.

³: Para una revisión más profunda de distintas metodologías de seguimiento se sugiere leer Lamoure (1995).

todas las escuelas secundarias de gestión estatal de modalidad técnica del país. Más tarde, en 2011 se aplicó la Encuesta Nacional de Inserción de Egresados (ENIE 2011) a una muestra probabilística de 8.500 jóvenes que habían participado previamente del censo y prosiguió en 2013 con la primera onda de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (ENTRE 2013) que relevó las respuestas de una muestra probabilística de 4.750 jóvenes que habían participado en los dos relevamientos previos.

La ENTE 2017 se planteó como una encuesta de egresados basada en una muestra con alcance nacional respondida por 1.507 jóvenes provenientes de escuelas técnicas de todo el país y que fueron contactados, al cabo de ocho años de cursar el secundario, conformando una importante base de datos que ha permitido obtener resultados propios de un estudio de panel.

El diseño conceptual que se emprendió para elaborar el cuestionario de la ENTE 2017 tuvo básicamente tres premisas: captar situaciones referidas a la trayectoria educativa y laboral de los jóvenes que habían pasado por la ETP secundaria; sostener la comparabilidad de los resultados obtenidos con aquellos provenientes de los relevamientos precedentes; utilizar definiciones estandarizadas para facilitar la comparabilidad de los resultados con otras fuentes de datos provenientes de las estadísticas oficiales educativas y de condiciones sociodemográficas.

Esta encuesta se llevó a cabo mediante una modalidad telefónica a partir del directorio de alumnos de último año conformado con datos del CENUAETP 2009 y actualizados por última vez con la ENTE 2017. Los participantes, en todos los casos, ya habían sido indagados en los tres relevamientos precedentes y al evaluar los resultados, se tomó especial cuidado de preservar la representatividad a nivel de provincia, de especialidad de estudios y de sexo.

El trabajo de campo se desarrolló entre el 15 de setiembre y el 1 de diciembre de 2017, en un total de cincuenta y seis días de sondeo. La realización de las encuestas telefónicas fue encargada a la Universidad Nacional de Avellaneda que proporcionó los encuestadores y los equipos para el trabajo de campo en el marco del FoNIETP. Las llamadas telefónicas se realizaron en días hábiles a lo largo de todo el día, entre las 9 y las 21 horas garantizando el estricto cumplimiento de cuotas prefijadas de acuerdo a las características de la investigación. Para la realización de las encuestas, se contó con un plantel de 16 encuestadores distribuidos en dos turnos: 9 a 15 y 15 a 21 horas.

La capacitación de los encuestadores y el control de calidad de las encuestas telefónicas fue responsabilidad del Equipo de Seguimiento de Egresados del INET. El rendimiento del cuestionario fue aceptable considerando que la duración de las entrevistas fue en promedio de 6 minutos y no excedió en caso alguno los 10 minutos. A la vez, no hubo mayores dificultades con las preguntas y el nivel de no respuesta a preguntas más comprometedoras (ingresos o datos personales) fue muy inferior al que se obtiene en encuestas a población general. Finalmente se obtuvo una tasa de rechazos explícitos inferior al 6% y los mayores obstáculos se concentraron en el momento de tomar contacto por el nivel de desactualización del directorio.

La cobertura global de la encuesta fue del 32 % en relación a la muestra de encuestados en la primera onda de la ENTE 2013, que expresa un valor relativamente alto si se considera que los últimos contactos se habían producido hace cuatro años. Sobre un total de 4.751 casos disponibles se concretaron 1.507 casos válidos (31,7%) y se descartaron 263 casos por rechazo explícito (5,5%), apenas 5 entrevistas quedaron incompletas (0,1%) y hubo 2.976 casos sin respuesta (62,6%) entre los cuales la mayor proporción correspondió a líneas dadas de baja (52,6%) y la menor a casos seleccionados que no pudieron ser localizados por haberse mudado (10,0%).

La articulación de los cuatro relevamientos desarrollados desde 2009 habilita el ejercicio de distintas perspectivas de análisis: la actualización, la tendencia y la trayectoria de estos jóvenes provenientes de la secundaria técnica.

La actualización consiste en reconocer, en la última fecha disponible, los diversos estados relevantes para caracterizar a los jóvenes; entre ellos se destaca la condición de terminalidad –si ya egresaron de la secundaria técnica–, la continuidad de estudios postsecundarios –si concluida la secundaria permanecen en el sistema educativo formal– y la condición de ocupación –si están trabajando–. Esto corresponde a una mirada seccional que nos ilustra sobre el estado más actualizado de los jóvenes de la promoción de 2009.

La tendencia se basa en la comparación de estados entre hitos temporales sucesivos (en el último año de la secundaria –2009–, al año y medio –2011–, a los cuatro años –2013– y a los ocho años –2017–) para evaluar la forma en que ciertas condiciones se van generalizando. Entre otros aspectos, se puede comprobar la creciente inserción en el mercado laboral y la progresiva universalización de la terminalidad. En este análisis, se introduce una perspectiva longitudinal que registra tanto el sentido de los cambios como la aceleración con que se van produciendo.

La trayectoria de los jóvenes encuestados se reconstruye a partir de la comparación de los estados en los distintos hitos temporales registrados. Esta lectura se nutre del panel que durante ocho años ha seguido a una muestra de los jóvenes que estaban terminando la secundaria técnica en 2009. Esta perspectiva longitudinal complementa a la de tendencia ya que para aquellos estados reversibles (como la condición de ocupación) expresa la incidencia de diferentes recorridos como la habitualidad, la incorporación reciente o la desvinculación en dichas condiciones (por caso podrían distinguirse los que fueron registrados como ocupados en todos los hitos del relevamiento, los que sólo se encontraron como tales en los últimos y los que últimamente no estaban ocupados habiendo tenido empleo anteriormente).

En suma se han intentado desplegar distintas perspectivas, en el análisis de la ENTE 2017, a partir de la potencia analítica ofrecida por la articulación de los cuatro relevamientos en este dispositivo de seguimiento. Por lo tanto, la lectura de este texto no sólo ha de entenderse como una actualización de la condición de los jóvenes de la promoción de 2009 de las escuelas secundarias técnicas, sino como un aporte al estudio de ciertas tendencias y sus trayectorias.

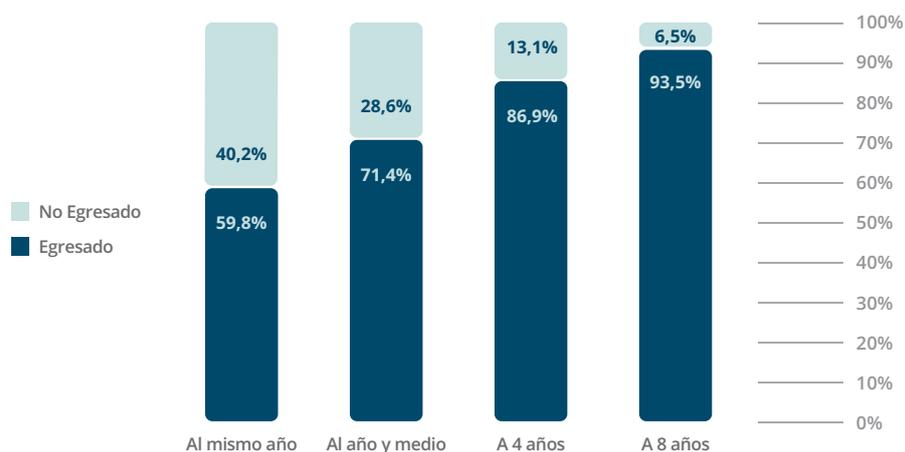
4. PRINCIPALES RESULTADOS: LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LABORALES DE ESTUDIANTES DE ETP

Entre los múltiples resultados que se pueden analizar del estudio de egresados de ETP del nivel secundario, se privilegió tres aspectos cruciales para la integración social de los egresados. Por una parte, el análisis de la terminalidad y las condiciones que favorecen el egreso; por otra, el estudio de la inserción educativa apreciando las trayectorias posteriores al secundario. Por fin, se examina la inclusión laboral comparando a los egresados de ETP con jóvenes de las mismas generaciones.

4.1 Terminalidad: condiciones que favorecen el egreso de los estudiantes de secundaria técnica

Analizar la terminalidad de la escuela secundaria técnica es uno de los principales objetivos del Seguimiento de Egresados de ETP. Al respecto, la terminalidad alude a la efectiva obtención del título de nivel secundario. En consecuencia, se considera egresado al alumno que ha cumplido con la totalidad de los requisitos de acreditación de los aprendizajes correspondientes al nivel secundario de enseñanza, vale decir que no adeuda materia, trabajo práctico u otro requisito (DiNIECE, 2004). La medición de la Terminalidad se efectuó sobre la base de preguntas sistemáticas sobre la condición de continuar adeudando materias del secundario registrada en cada encuesta posterior al censo.

Jóvenes a ocho años del cursado de secundario ETP. Incidencia de la terminalidad según Tiempo desde cursado del secundario. Argentina, 2009, 2011, 2013 y 2017.



La incidencia de la Terminalidad durante los ocho años analizados expresan una progresiva tendencia a la universalidad de la condición de egresados. En efecto, según se advierte en el gráfico al cabo de ocho años, prácticamente la totalidad de los estudiantes (93,5%) han alcanzado el título de secundarios técnicos partiendo de un valor bastante inferior (59,8%) al momento inmediato de terminar el cursado. Estos resultados confirman lo apreciado en instancias anteriores del estudio,

cuando se señalaba que el tiempo transcurrido fuera de la escuela no es un obstáculo insalvable para que los alumnos aprueben las materias pendientes y accedan al título (Álvarez, 2015). Sin embargo, debe destacarse que decrece el ritmo con el que se reciben y que el último período observado (de cuatro a ocho años) brinda el menor aporte relativo.

La evolución de la Terminalidad en la cohorte de estudiantes de secundaria técnica presenta variaciones si la apreciamos a la luz de la especialidad técnica cursada en el secundario. Al respecto, en el cuadro 1 se comprueba que mientras algunas tuvieron un avance de más de ocho puntos porcentuales (Construcción, Electrónica e Informática) otras tuvieron un estancamiento preocupante ya que incrementaron en menos de tres puntos (Administración y Agropecuaria). Estas lecturas indican que a pesar del tiempo transcurrido, aún hay espacio para incidir con estrategias de acompañamiento de la terminalidad que elevarían el nivel de la tasa de egreso.

Estudiantes de ETP. Terminalidad a cuatro y ocho años según Especialidad de estudio en el secundario. Argentina, 2013 y 2017.

Especialidad de estudio	A cuatro años			A ocho años		
	Egresado	No Egresado	Total	Egresado	No Egresado	Total
Administración	87,1%	12,9%	100,0%	89,5%	10,5%	100,0%
Agropecuaria	91,4%	8,6%	100,0%	94,2%	5,8%	100,0%
Construcción	81,5%	18,5%	100,0%	92,3%	7,7%	100,0%
Electrónica y Energía	86,1%	13,9%	100,0%	94,8%	5,2%	100,0%
Electromecánica	87,2%	12,8%	100,0%	93,4%	6,6%	100,0%
Informática	85,3%	14,7%	100,0%	93,4%	6,6%	100,0%
Química	88,0%	12,0%	100,0%	94,9%	5,1%	100,0%
Total	86,9%	13,1%	100,0%	93,5%	6,5%	100,0%

La incidencia de la terminalidad está condicionada por diferentes características que han afectado a los estudiantes. En tal sentido, se consideró necesario analizar elementos intraescolares y otros extraescolares que son de carácter estructural. La riqueza de esta distinción es la posibilidad de realizar un aporte a la detección temprana de factores que desde el propio sistema puedan estar afectando la terminalidad (Espínola, 2009). Entre los elementos intraescolares se consideró la Trayectoria Escolar en Secundaria que refiere a la interrupción o repitencia en algún momento del secundario; esta variable se compone de tres categorías: la “trayectoria escolar regular” es aquella que agrupa a los alumnos que no repitieron ningún año del secundario, la “trayectoria escolar irregular continua”, en cambio, concentra a los alumnos que repitieron algún año de la secundaria pero nunca interrumpieron y, por último, “la trayectoria irregular discontinua” agrupa a aquellos que repitieron algún año e interrumpieron por algún tiempo la escuela. (Álvarez y Vazquez, 2015). En cierta medida, esta tipología de trayectorias da cuenta de la distinción entre trayectorias teóricas y no encauzadas que constituye una mirada teóricamente fecunda para dar cuenta de las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar que no implican recorridos lineales. (Terigi, 2009)

Complementariamente se apreció la influencia de otros factores extraescolares tanto personales (Sexo), como familiares (Estrato Social y Vinculación familiar con ETP) y contextuales (Tamaño de localidad donde cursaba secundaria).

Ciertos factores extraescolares tienen escasa o nula incidencia en la incidencia de terminalidad luego de ocho años (Sexo y Vinculación familiar con ETP) según el cuadro. Mientras que la influencia ejercida por otros factores como el Estrato Social o el Tamaño de localidad donde cursaba secundaria no alcanzan a influir tanto como la Trayectoria escolar en el secundario.

Estudiantes de ETP. Terminalidad a ocho años según Trayectoria Escolar en Secundaria, Estrato Social, Sexo, Vinculación Familiar con la ETP y Tamaño de localidad donde cursaban secundaria. Argentina, 2017.

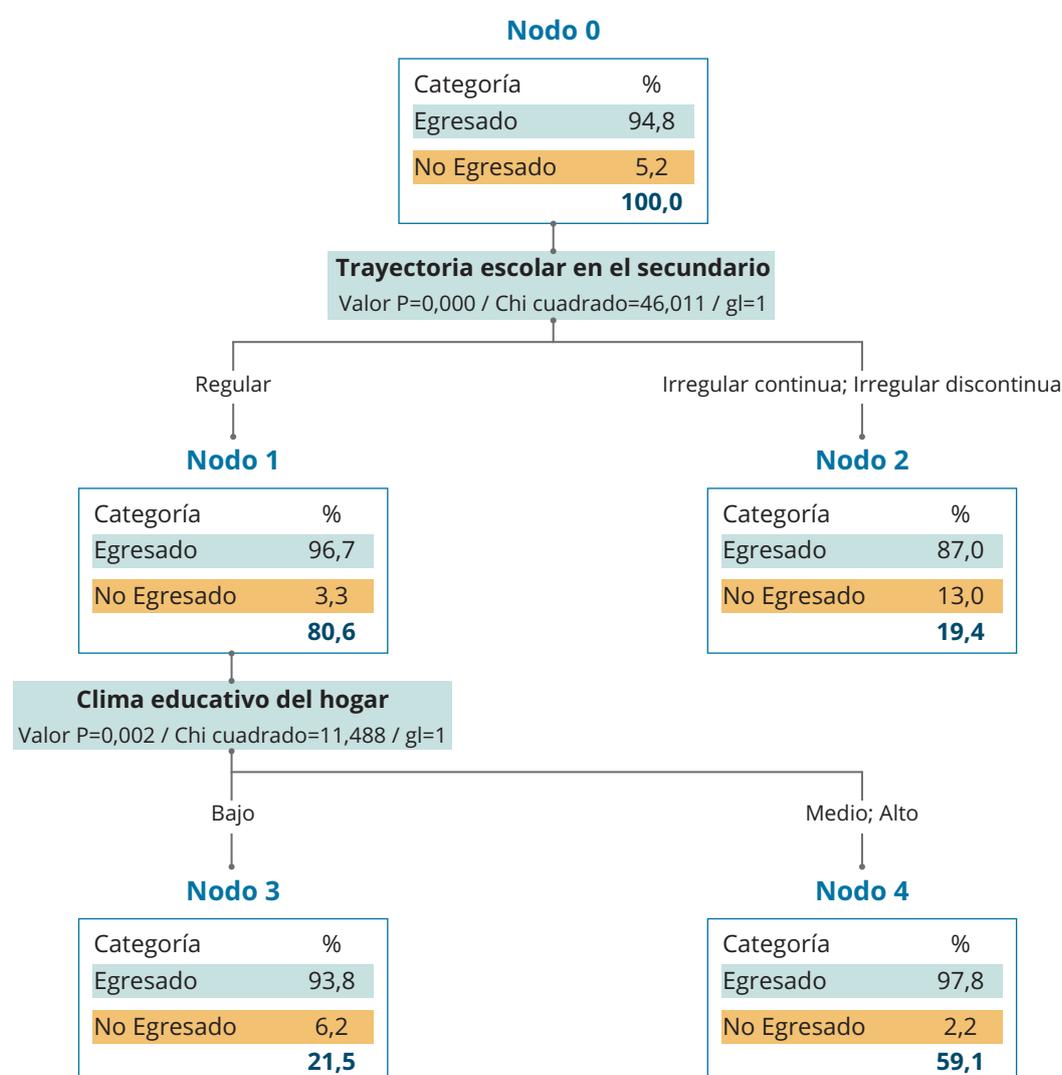
Terminalidad	Trayectoria escolar en secundario		Estrato Social			Sexo		Vinculación familiar con ETP		Tamaño de localidad donde cursaba secundaria		
	Regular	Irregular	Bajo	Medio	Alto	Varón	Mujer	Vinculado	Sin vínculo	Menos de 20 mil h.	De 20 mil a 999,999 h.	De 100 mil y más h.
Egresado	95,5%	84,3%	91,7%	95,0%	97,7%	93,5%	93,5%	93,4%	93,5%	94,5%	96,3%	88,5%
No egresado	4,5%	15,7%	8,3%	5,0%	2,3%	6,5%	6,5%	6,6%	6,5%	5,5%	3,7%	11,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Con el propósito de explorar la interacción entre los factores condicionantes de la terminalidad, se aplicó una técnica de análisis multivariado. En tal sentido, se empleó la técnica de árboles de clasificación para predecir la categoría de respuesta en la variable dependiente partiendo del valor asumido en una o más variables predictoras; esta técnica se orienta por tanto a la exploración de modelos que permitan dar cuenta de las respuestas en una variable dependiente categórica (Berlanga Silvente y otros, 2013). Por lo tanto, para analizar los condicionantes de la terminalidad del nivel secundario al cabo de ocho años entre los alumnos que llegaron al último año de la ETP se puso a prueba una serie de factores socioeducativos; a tal fin, se analizó el papel de Sexo, Especialidad de estudio en Secundario, Disponibilidad de agua por cañería en la vivienda, Disponibilidad de inodoro con descarga de agua en la vivienda, Clima educacional del Hogar, Estrato social, Carencias materiales del hogar, Trayectoria escolar en secundario, Vinculación de otros familiares con educación técnica y Tamaño de localidad donde cursó el secundario. La variable dependiente fue

la Terminalidad del nivel secundario elaborada a partir del relevamiento en la ENTE 2017 donde se interrogó si el joven aún adeudaba materias del nivel secundario.

La conclusión del análisis multivariado es que la variable más influyente resulta la Trayectoria Escolar en el Secundario. En efecto, tal como se aprecia en el siguiente gráfico, la relación más significativa se produce con la Trayectoria escolar, distinguiendo fundamentalmente a los estudiantes que tuvieron una trayectoria irregular (por haber repetido al menos una vez en el secundario). Adicionalmente, se halló que el Clima educativo del hogar incrementa significativamente la probabilidad de estar recibido entre los que se rodearon de un clima educativo medio o alto. Cabe puntualizar que las demás variables incluidas en el análisis fueron descartadas por carecer de significación estadística.

Jóvenes a ocho años del cursado de secundario ETP. Modelo multivariado para reconocer Factores Asociados con Terminalidad. Argentina, 2017



4.2. Inserción educativa: las trayectorias de los estudiantes de ETP que culminaron la cursada

La educación secundaria técnica puede analizarse como el inicio de una trayectoria educativa ya que no sólo ostenta una importante función de transferencia tecnológica al sector socioproductivo sino que también brinda una formación integral y propedéutica hacia carreras de nivel superior vinculadas al desarrollo tecnológico nacional (Almandoz, 2010). En dicho sentido, resulta relevante conocer cuál es la condición de aquellos estudiantes que después de estos años permanecen sin el título secundario, al tiempo que es una cuestión significativa reconocer la inserción educativa de los egresados.

Al cabo de ocho años, la proporción de estudiantes que no han egresado ronda el cinco por ciento y se plantea como interrogante en qué medida esa incidencia es definitiva. De acuerdo a la comparación que se planteó entre la encuesta a cuatro y a ocho años de concluir la cursada, se advierte que cambió la composición y ha crecido el peso relativo de quienes estarían más próximos a recibirse. En efecto, según se aprecia en el cuadro más del 60% de los estudiantes que no han egresado adeudan entre una y dos materias al cabo de ocho años, cuando esa situación comprendía a menos de la mitad después de cuatro años. A la vez, el porcentaje de los no egresados con una cantidad elevada de materias pendientes (cinco o más) decreció en forma destacable (de 22% a 15%). Desde esta mirada, se podría suponer un escenario viable para que el porcentaje de no egresados continuase decayendo en los próximos años.

Sin embargo, debe advertirse que en los últimos cuatro años persiste un conjunto de no egresados que aún no se han presentado a rendir las materias que tenían pendientes. El mismo cuadro 3 evidencia que en la última observación –después de ocho años- los que nunca se presentaron constituyen la mayoría conformando un potencial núcleo de no egreso definitivo. Esta situación invita a pensar en la necesidad de dirigir acciones de acompañamiento para superar los obstáculos que estarían excluyendo a estos jóvenes de una trayectoria de inserción plena.

No egresados de ETP. Cantidad de materias adeudadas y Presentación a rendir materias pendientes según Tiempo desde cursado del secundario. Argentina, 2013 y 2017

Tiempo desde cursado del secundario	Cantidad de materias adeudadas						Presentación a rendir materias pendientes		
	Total	Una materia	Dos materias	Tres materias	Cuatro materias	Cinco o más materias	Total	Se Presentó alguna vez	Nunca se presentó
A cuatro años	100,0%	25,1%	21,7%	16,6%	14,4%	22,2%	100,0%	53,6%	46,4%
A ocho años	100,0%	39,8%	28,6%	13,2%	3,4%	15,0%	100,0%	43,7%	56,3%

La inserción educativa de los egresados presenta un espectro de situaciones que dan cuenta de diferentes trayectorias emprendidas por aquellos. En primer lugar, la condición más frecuente es

la de los egresados de ETP que continúan estudiando en un nivel superior. Según se observa en el cuadro, después de ocho años alrededor de la mitad de los egresados (47,6%) permanecen vinculados a la educación formal desarrollando estudios que requieren el título secundario ya obtenido. Al comparar esta situación con lo que ocurría al cabo de cuatro años, se destaca que la incidencia de los que continuaban estudiando era notoriamente superior (60,5%).

Egresados de ETP. Continuidad de estudios postsecundarios según Tiempo desde cursado del secundario. Argentina, 2013 y 2017

Tiempo desde cursado del secundario	Continuidad de estudios postsecundarios				
	Total	Nunca inició	Asistió pero no terminó	Sigue asistiendo	Terminó estudios
A cuatro años	100,0%	13,2%	16,8%	60,5%	9,5%
A ocho años	100,0%	13,2%	21,5%	47,6%	17,7%

En este punto cabe establecer una distinción ya que entre los que dejaron de asistir se produjeron dos resultados muy diferentes: los que terminaron estudios postsecundarios y los que dejaron carreras trucas. En primer término, se comprueba que hubo un incremento de los que egresaron en postsecundario de manera que prácticamente se duplicaron (de 9,5% a 17,7%), pero a la vez cabe señalar que esta trayectoria de plena inserción educativa sólo comprendió a uno de cada cinco egresados de ETP secundaria.

En segundo término, se verifica que también se incrementó la incidencia de los que interrumpieron sus estudios (de 16,8% a 21,5%). Aun cuando este ritmo de cambio fue menor al de los que egresaron del postsecundario, se advierte que alcanzaron a un porcentaje mayor ya que al cabo de ocho años fueron más los que tuvieron trayectorias trucas que los que egresaron del nivel superior (21,5% y 17,7%).

Es difícil hacer una proyección de lo que puede esperarse en los próximos años, pero se advierte una tendencia positiva a partir de lo ocurrido en los últimos cuatro años. En efecto, de los que ya no siguen asistiendo la mayor parte terminó sus estudios. Al respecto, puede señalarse que de los trece puntos porcentuales de diferencia que decae la continuidad de estudios, se descompone en ocho puntos sumados por los que egresaron del postsecundario y solamente cinco puntos derivados a la condición de quienes tuvieron trayectorias trucas.

Por último, cabe destacar que la baja proporción de egresados de ETP que nunca iniciaron estudios (13,2%) se mantuvo al cabo de ocho años. En tal sentido, se puede concluir que transcurridos cuatro años de haber cursado el secundario la iniciación de estudios estaría inhibida de manera definitiva.

4.3. Relación entre trabajo y estudio: perfil distintivo de los egresados de secundaria técnica

Otro de los objetivos principales del seguimiento de egresados, fue caracterizar a los estudiantes de escuelas secundarias técnicas que en el período de observación –de ocho años- habían accedido al título secundario de técnicos. Por ello, se hizo una medición sistemática de la inserción laboral de los egresados de secundaria técnica y su relación con los estudios. En razón de que a la fecha no hay un estudio equivalente de la secundaria común en la Argentina, se estableció una comparación con jóvenes de edades similares a través de la explotación de otra fuente de datos. Estudios semejantes pudieron desarrollarse en otros países de la región que cuentan con seguimiento de egresados de estudio secundario de las diferentes modalidades (Larrañaga y otros, 2014).

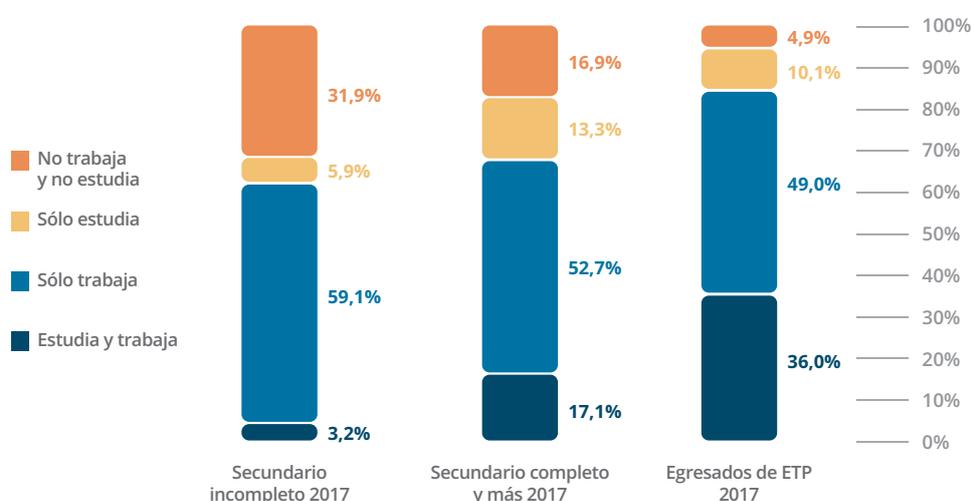
El ejercicio comparativo por lo tanto, se concretó mediante un procesamiento especial de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del total de aglomerados urbanos correspondiente al cuarto trimestre de 2017 –mismo período de observación de la última etapa del seguimiento. En esa fuente, se estableció un recorte con fines comparativos conformado por los jóvenes de 25 a 27 años de edad –ya que ese rango etario coincide con la mayoría de los casos incluidos en el seguimiento de egresados-. Cabe puntualizar que entre los jóvenes con nivel secundario completo, la EPH no distingue la modalidad (técnica o no técnica) ni el sector de gestión en que habían cursado (estatal o privado) por lo que se trata de un segmento poblacional que incluye en su seno a los egresados de ETP del seguimiento. Al respecto, se podría afirmar que las diferencias que se señalarán en los sucesivos resultados expuestos se encuentran subestimadas⁴. La dificultad de afrontar la carencia de datos de modalidad del secundario en la EPH en los últimos veinte años, impide realizar estudios comparativos como los que se han desarrollado en otros países de la región. Entre los mismos se vio que los estudiantes de la educación general se insertaban más tardíamente al mercado del trabajo combinando en muchos casos trabajo y estudios (Sevilla, 2017).

Los egresados de ETP exhiben una mayor articulación entre la actividad laboral y el estudio que el conjunto de los egresados de secundario de la misma generación. En efecto, tal como se halla en el gráfico, más de un tercio de los egresados de ETP se encontraban trabajando y estudiando a ocho años de concluir el secundario; mientras que entre los egresados de secundario en general esta condición comprendía a menos de un quinto y era poco frecuente entre los jóvenes de la misma edad con secundario incompleto.

A la par, resulta destacable que la proporción de quienes se encuentran excluidos del mundo laboral y educativo –los que no trabajan y no estudian- tienen la menor incidencia entre los egresados de ETP. En efecto, mientras menos del cinco por ciento de ellos afrontan esta situación, diferente es el panorama del conjunto de los secundarios donde alcanza un valor superior (16,9%) pero aún más complejo es el panorama de quienes no completaron el secundario ya que alrededor de uno cada tres padecen esta exclusión.

⁴: En los últimos años, la matrícula de alumnos secundarios de ETP representa un tercio de la matrícula total del nivel en la Argentina. Sobre esa base, se podrían hacer una estimación mas ajustada de la magnitud de la diferencia, pero en este artículo se optó por mostrar resultados sin inferencias.

Jóvenes a ocho años de edad teórica del cursado de secundario. Relación con trabajo y estudio según Estudios secundarios realizados. Argentina, 2017



La relación entre trabajo y estudio no es semejante cuando se compara la inserción de varones y mujeres. Justamente se advierte en el cuadro que entre los varones es más habitual que al cabo de ocho años sólo se encuentren trabajando y, opuestamente, entre las mujeres resulta más frecuente que sólo estén estudiando. Este aspecto atraviesa –con variada intensidad- a los tres segmentos comparados según estudios secundarios realizados. En cambio, la condición de estudiar y trabajar simultáneamente está condicionada por los estudios secundarios realizados ya que este aspecto provoca mayores contrastes que la diferencia de género al interior de cada segmento. Al respecto, la mayor articulación del estudio con el trabajo la apreciamos entre varones y mujeres que egresaron de ETP y la menor entre los que tienen el secundario incompleto sin distinción de sexo.

Jóvenes a ocho años de edad teórica del cursado de secundario. Relación con trabajo y estudio según Sexo y Estudios secundarios realizados. Argentina 2017

Estudios secundarios realizados	Relación con trabajo y estudio									
	Total		Estudia y trabaja		Sólo trabaja		Sólo estudia		No trabaja y no estudia	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Secundario incompleto	100,0%	100,0%	3,2%	3,2%	75,9%	33,4%	4,5%	8,0%	16,4%	55,4%
Secundario completo y más	100,0%	100,0%	18,4%	15,9%	62,0%	44,2%	10,6%	15,8%	9,0%	24,1%
Egresados de ETP	100,0%	100,0%	34,8%	38,8%	53,8%	38,3%	8,2%	14,3%	3,2%	8,6%

Un aspecto central en cuanto al análisis de la inserción de los jóvenes es la incidencia de los que no trabajan y no estudian. En tal sentido, si bien se advierte en el mismo cuadro 5 que las mujeres egresadas de ETP están más afectadas que los varones de la modalidad (8,6% frente a 3,2%), otros

aspectos permiten hacer una valoración positiva. En primer lugar, la distancia proporcional entre mujeres y varones es más acentuada en quienes tienen otros estudios secundarios realizados; al respecto, los egresados de secundario en general tienen una brecha entre varones y mujeres de quince puntos porcentuales y entre los que no completaron el secundario esta misma brecha casi alcanza los cuarenta puntos porcentuales siendo la probabilidad femenina tres veces superior. Además estudios previos comprobaron que la condición de no trabajar y no estudiar es dinámica y cambiante, de modo que tal estado no se sostiene sin cambios a través del tiempo (Boerr y Pereyra León, 2015).

En los últimos cuatro años, la relación entre estudio y trabajo tuvo una evolución esperable de acuerdo a la edad de los jóvenes analizados. En efecto, durante ese período pasaron de tener 21-23 años a contar con 25-27 años, por tanto decreció marcadamente el porcentaje de los que sólo estudian y a la vez se incrementó el peso relativo de los que sólo trabajan. Según se aprecia en el cuadro, entre los que egresados de ETP la incidencia de los que sólo estudian decayó (de 28,6% a 10,1%) así como ocurrió entre los egresados de secundaria en general (de 32,9% a 13,3%) y dentro de los que tienen secundario incompleto (de 11,0% a 5,9%). También se dio la tendencia creciente de los que sólo trabajan en los tres segmentos comparados, siendo más acentuado entre los que tenían secundario completo (en general o de ETP) ya que partían de porcentajes relativamente bajos. Estas variaciones podrían entenderse en clave de variaciones del ciclo de vida conforme los jóvenes fueron adquiriendo mayores responsabilidades o se autonomizaron del núcleo parental.

Jóvenes a cuatro y ocho años de edad teórica del cursado de secundario. Relación con trabajo y estudio según Tiempo desde cursado del secundario y Estudios secundarios realizados. Argentina, 2013 y 2017

Estudios secundarios realizados	Relación con trabajo y estudio									
	Total		Estudia y trabaja		Sólo trabaja		Sólo estudia		No trabaja y no estudia	
	A 4 años	A 8 años	A 4 años	A 8 años	A 4 años	A 8 años	A 4 años	A 8 años	A 4 años	A 8 años
Secundario incompleto	100,0%	100,0%	4,5%	3,2%	50,8%	59,0%	11,0%	5,9%	33,7%	31,9%
Secundario completo y más	100,0%	100,0%	16,7%	17,1%	33,2%	52,7%	32,9%	13,3%	17,2%	16,9%
Egresados de ETP	100,0%	100,0%	34,4%	36,0%	31,5%	49,0%	28,6%	10,1%	5,5%	4,9%

Pero las diferencias más importantes pueden señalarse en clave educativa ya que los egresados de ETP al cabo del tiempo y después de ocho años de concluir el cursado del secundario, son quienes evidencian la más alta presencia de articulación entre trabajo y estudio. En tal sentido, el cuadro 6 muestra que entre los egresados de ETP el porcentaje de los que estudian y trabajan se mantiene por encima de un tercio (de 34,4% a 36,0%) entre los cuatro y los ocho años de concluir el cursado.

En cambio, entre los egresados de secundario en general si bien se conserva el porcentaje de los que estudian y trabajan (de 16,7% a 17,1%), lo hace en valores por la mitad de la ETP. Desde ya entre los que no habían completado el secundario esta simultaneidad del estudio y el trabajo es infrecuente en ambos momentos.

5. RECOMENDACIONES PARA LA ETP

El Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional –SEGETP– se ha constituido como una línea de estudio novedosa dentro del panorama de la investigación educativa en la Argentina. En primer lugar, por su cobertura es capaz de dar cuenta de las características del país en su conjunto pero además, por el tamaño de sus muestras, provee estimaciones para cada una de las siete especialidades de educación técnica que representan a más de dos mil quinientos planes de estudio de secundaria. En segundo lugar, por la amplitud temática ofrece un panorama de las trayectorias educativas y de otros aspectos como las condiciones socioeconómicas de origen y aun las mismas trayectorias laborales.

Sobre la base de los resultados expuestos se pueden reconocer ejes para pensar el último tramo de la escolaridad secundaria. En primer lugar, sería conveniente trabajar en las condiciones de promoción del último año ya que sólo un sesenta por ciento de los estudiantes que lo cursan acceden al título secundario en ese mismo año. Por tanto, es imperioso revisar las condiciones de evaluación del último año que en la actualidad sólo son factibles para poco más de la mitad de los cursantes.

Adicionalmente se comprobó que el proceso de terminalidad de la secundaria entre los estudiantes de la ETP no se interrumpe al poco tiempo de haber concluido de cursar y que entre los alumnos que no se han recibido la mayoría sólo adeuda hasta dos espacios curriculares. En tal sentido, se advierte un escenario propicio para acelerar ese incremento del porcentaje de egresados aún varios años después del cursado. En otros años, la información producida por el SEGETP funcionó como insumo para el diseño de una estrategia efectiva de acompañamiento pedagógico a los estudiantes con materias pendientes (Resolución CFE N° 208/13 - FinEsTec) que podría rediseñarse a partir de las lecciones obtenidas por las acciones emprendidas en ese marco.

Para la comprensión del proceso de terminalidad se incorporan resultados que deben tenerse en cuenta puesto que el factor preponderante en el logro de la terminalidad a ocho años es la trayectoria escolar que tiene un origen intraescolar. Por lo tanto, aun reconociendo las disparidades sociales que se presentan entre los estudiantes, no estriba en ellas la principal responsabilidad de que algunos de ellos persistan sin el título secundario. Al respecto, es oportuno que se encare una revisión de las formas de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes que estarían inhibiendo que los estudiantes egresen. Entre otras acciones posibles, el INET ha llevado adelante desde 2014 un proceso de Autoevaluación Institucional (AEI) que consiste en la reflexión sistemática sobre las prácticas educativas y sus resultados con

base en información pertinente y oportuna, a fin de desarrollar proyectos y estrategias para su mejoramiento. Dicho proceso, que ha sido respaldado por la Resolución INET N° 1171/15, ha contado hasta la fecha con la participación de alrededor de noventa mil alumnos y cincuenta mil docentes correspondientes a poco menos de dos mil escuelas. Acciones como la descripta podrían extenderse y sistematizarse para provocar un proceso participativo de revisión de las formas de enseñanza y de evaluación.

Otro resultado importante de la investigación es haber comprobado que la finalización del secundario de ETP no sólo habilita para el acceso al mercado laboral sino que constituye una base importante para proseguir estudios postsecundarios. Puesto que al cabo de ocho años sólo una porción ínfima de los egresados no inició estudios postsecundarios, una proporción elevada continúa asistiendo y aún un porcentaje creciente concluye los estudios del nivel superior. En tal sentido, corresponde atender la articulación entre el nivel secundario y el superior para sostener las trayectorias educativas de los egresados de ETP a fin de que no protagonicen trayectorias truncas.

En suma, debe aprovecharse el marco general de la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05 para desarrollar herramientas de acompañamiento pedagógico para universalizar el egreso, evaluación de la enseñanza y del aprendizaje para mejorar los resultados y articulación del secundario técnico con el nivel superior para acompañar las trayectorias educativas de los egresados de ETP.

Por último, se puede atinar una recomendación sobre los sistemas de información para la ETP a partir de esta experiencia de investigación. La continuidad del SEGETP, durante los ocho años, brinda una capacidad analítica significativa para interpretar las trayectorias los estudiantes al salir del secundario técnico. Haber logrado cuatro relevamientos (en el último año de secundaria, a los dieciocho meses, a los cuatro años y a los ocho años) ofrece hitos relevantes para delinear las tendencias de ciertas condiciones de la juventud (acceso al empleo, autonomía del hogar parental, progreso en el desarrollo de estudios postsecundarios, uso del tiempo libre). Pero es aún más importante porque la identificación de los mismos encuestados en cada uno de los relevamientos conforma un panel para describir las trayectorias en las condiciones de vida de una cohorte de jóvenes en un momento destacado de sus experiencias como es el tránsito de la educación al empleo; en efecto, se puede reconocer tanto a los que han sostenido su participación en el empleo frente a los que tuvieron una relación intermitente con el mundo del trabajo, así como identificar entradas y salidas del sistema educativo formal.

En tal sentido, cobra importancia la necesidad de sostener el sistema de seguimiento de egresados con la replicación de esta experiencia en nuevas cohortes de egresados de ETP. A la vez, existen experiencias internacionales como la del CEREQ en Francia que ilustran sobre las potencialidades de un estudio sistemático de la cuestión ya que al haber estudiado diferentes generaciones en veinte años de investigación, es posible comprender la evolución de la inserción profesional de los jóvenes sobre un vasto período e incluso caracterizar las condiciones que permanecen, así como los principales cambios en materia de acceso al mercado de trabajo (Couppié, T. y otros, 2018).

6. BIBLIOGRAFÍA

- Almandoz, M. R. (2010) Políticas para la educación técnico-profesional en la Argentina (pp. 233-326). En Almandoz et.al. Educación y trabajo: articulaciones y políticas. Buenos Aires, IPE- Unesco.
- Álvarez, G. (coordinador) (2015) Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados definitivos. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Álvarez, G. y Vazquez, E. (2015) Terminalidad: los alumnos de ETP que culminaron el ciclo secundario. En Alvarez, G. (coordinador) op. cit.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2017) Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo. Buenos Aires, Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Accesible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_escuelas_tenicas_2911_2.pdf
- Boerr, I. y Pereyra León, M. (2015) Perfil de los egresados de ETP que no estudian ni trabajan. En Alvarez, G. (coordinador) op. cit.
- Berlanga Silvente, V., Rubio Hurtado, M. J., Vilà Baños, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. [En línea] REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 6 (1), pp. 65-79. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Couppié, T., Dupray, A., Épiphané, D. y Mora, V. (Compiladores) (2018) 20 ans d'insertion professionnelle des jeunes: entre permanences et évolutions. Marseille, France, Centre d'études et de recherches sur les qualifications -CEREQ.
- De Ibarrola, M. (2010) "Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional. Un debate necesario". [En línea] La educación digital magazine 144, Educational Portal of the Americas - Department of Human Development, Education and Culture. OEA-OAS, 2010. Accesible en: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/144/articles/mariadeibarrola.pdf
- DiNIECE (2004) Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Accesible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001041.pdf>
- Espínola, V. (2009) Intervenciones tempranas para prevenir la deserción en la educación secundaria, Buenos Aires, Sede Regional IPE-UNESCO, Accesible en: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_debate07_20100609_espinoia.pdf
- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001) Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media en épocas de globalización. Buenos Aires, ed. Santillana.
- Gallart, M.A. (1987) Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados. Buenos Aires, CENEP, Serie Cuadernos del CENEP N° 38-39.
- Gallart, M.A.; Bertoncello, R. (1997) "Los estudios de seguimientos de egresados" (pp. 41-51). En: Gallart, M.A. y Bertoncello, R. (Coordinadores), Cuestiones actuales de la formación, Montevideo: CINTERFOR- Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Papeles de la oficina técnica número 2.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. Rev. Propuesta educativa, Num. 40 Año 22, pp. 48-63. Accesible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/78.pdf

- Lamoure, J. (1995) Follow-up and tracer studies. París, IIPE-UNESCO.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2014) Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico-profesional. Rev. Estudios Públicos, 134, otoño, pp. 7-58. Accesible en: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304100655/rev134_OLarrañaga-GCabezas-FDussailant.pdf
- Lucarini, A., Luro, V. y Rapoport, A. (2015) Los egresados que trabajan: el valor del título secundario de ETP. En Alvarez, G. (coordinador) op. cit.
- Martínez Mendoza, R.; Alvarez, G. (2018) Seguimiento de egresados de secundaria técnica en la Argentina y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre 2009 y 2013. Una experiencia metodológica para la fundamentación de políticas (pp 197-217). En Dabenigno, V., Vinacur, T. y Krichesky, M. (Compiladores), La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa. Buenos Aires, EUDEBA.
- Sendón, M. A. (2013). Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. Rev. Propuesta educativa, Num. 40 Año 22, pp. 8-31. Accesible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/76.pdf
- Sevilla, M.P. (2017) Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, CEPAL, Serie Políticas Sociales N° 222.
- Sosa, M. (2018) Inserción laboral de egresados técnicos en dos sectores contrastantes: construcción e informática (pp. 35-58). En Claudia Jacinto (coordinadora), El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Terigi, F. (2009) Las Trayectorias Escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Accesible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

CAPÍTULO 7:

ESTUDIO DE ELECCIÓN DE SECUNDARIA TÉCNICA.

Quien elige, quien decide: imposición, consenso o vocación

***Autores del Capítulo:** Inés Boerr¹; Mariana Pereyra León²; Jimena Rodríguez³. FoNIETP/INET.*

***Relevamiento de la información:** MBC - MORI Consultores Asociados S.A.*

1 y 2: Área de Gestión de la Información, INET.

3: MBC-Mori (MBC Consultores Asociados S.A.)

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2005, se promulgó la Ley de Educación Técnico Profesional, que establece los criterios relativos a dicha modalidad, para los niveles medio y superior, y para la formación profesional. La misma dispone entre sus primeros artículos que la Educación Técnica promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría. En el mismo sentido, se promueve el desarrollo de trayectorias de profesionalización que garanticen a los estudiantes el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida.

De manera tal que, aunque muchas veces se asocia a la educación técnico profesional con la formación para determinados "oficios", la misma dista mucho de ser un ámbito en donde se priorice únicamente la lógica del taller y del "hacer" mediante herramental adecuado. En efecto, la práctica requiere de saberes teóricos, técnicos específicos y científico tecnológicos que se imparten en las aulas y revisten carácter de obligatorio (al igual que los talleres), siendo como tales áreas de conocimiento que integran la currícula.

Por lo anteriormente mencionado, es de suma importancia poseer información adecuada sobre las características de la modalidad técnica a la hora de elegir este recorrido en la escuela de nivel secundario.

El Estudio sobre Elección de Secundaria Técnica –EEST–, como proyecto complementario al Estudio de Trayectorias Educativas, ENTRe, propone analizar y aportar información cualitativa acerca de los diversos procesos y mecanismos por los que atraviesan los padres y los alumnos que se encuentran en el último año de escuelas primarias al momento de elegir la secundaria técnica.

Existe una multiplicidad de mecanismos objetivos y subjetivos, por los cuales las familias seleccionan el tipo de escuela secundaria a la que asistirán los estudiantes que están finalizando la primaria. Por medio del EEST se dará cuenta, en forma sistematizada, de las principales dimensiones que inciden a la hora de la elección, y de las expectativas y realidades encontradas entre los jóvenes que inician el primer ciclo de la escuela secundaria. A su vez, se indagarán las estrategias que utilizan las escuelas para atraer matrícula, con el fin de detectar aquellas propuestas institucionales que tuvieron un impacto positivo y que alentaron la inscripción al primer año.

2. METODOLOGÍA Y UNIVERSO DE ESTUDIO

En el año 2016 se llevó a cabo una experiencia piloto en la que se visitaron cuatro escuelas técnicas –tres en la provincia de Buenos Aires y una en la de Mendoza– donde se entrevistó a cada uno de los directores de dichas instituciones. Se realizaron cuatro grupos focales integrados por cincuenta y nueve padres de niños que recién comenzaban sus estudios secundarios en una escuela técnica. Esta etapa fue de suma importancia ya que se pusieron a prueba los instrumentos de recolección de datos, posibilitando evaluar su rendimiento y realizar los ajustes necesarios para la implementación al año siguiente.

Para el abordaje de este estudio se utilizó una estrategia metodológica de tipo cualitativa ya que no hay, referido a educación técnica, otras experiencias similares. La aplicación de herramientas de recolección de datos, como entrevistas semi-estructuradas y focus group siguiendo una guía de pautas, brindan un repertorio amplio de información para abarcar, de manera más completa, la problemática en cuestión.

La entrevista en investigación social encuentra su mayor productividad, no tanto para explorar un simple lugar factico de la realidad social, sino para entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible. Así mismo, proporciona un clima de intimidad y no exige desplazamiento por parte de los entrevistados.

La técnica de focus group se pensó en referencia a dos niveles: el tiempo de realización y su análisis; y la propia dinámica de la técnica, la cual permite que se expresen varios actores en un mismo espacio y tiempo. Además, el grupo focal produce el tipo de información en el que destacan los efectos de sinergia y de bola de nieve propios de la situación grupal, y, para niños que están terminando la escuela primaria, resulta menos intimidante e invasiva una charla en donde no estén en un cara a cara con el entrevistador.

El estudio se realizó en cuarenta escuelas de las cinco regiones geográficas del país con el objetivo de brindar un espacio de opinión a los padres y alumnos que estuvieran considerando a la escuela técnica como una posibilidad de elección. La muestra de instituciones se basó en los siguientes criterios: la región geográfica y la orientación de las escuelas (agropecuaria, industrial, de servicios).

En una primera instancia se realizaron entrevistas a los equipos directivos de cada institución, con el fin de indagar las estrategias utilizadas para atraer matrícula al momento de inscripción al primer año. Así, se llevaron a cabo entrevistas telefónicas a los equipos directivos de treinta y cinco escuelas, y de manera presencial en cinco escogidas por el INET, en las localidades de: CABA, Corrientes,

Jujuy (Perico), Mendoza (Maipú) y Neuquén (Plottier), correspondientes a cada una de las regiones del país: Centro, NOA, NEA, Cuyo y Sur. En segundo lugar, se realizaron grupos focales a padres y niños en edad de ingresar a una escuela secundaria. Los mismos fueron organizados de manera que hubiese proporciones similares entre quienes tenían una inclinación técnica y quienes no la tenían, de manera de hacer dialogar ambas alternativas. Esta actividad se desarrolló en las cinco localidades en las cuales están emplazadas las escuelas que fueron visitadas.

3. PRINCIPALES RESULTADOS

3.1. La elección de la escuela secundaria: modalidades del proceso y factores determinantes

Como en la toma de cualquier decisión, la calidad y actualización de la información es determinante en gran medida del éxito en cuanto a la resolución o concreción del objetivo buscado. De igual manera, cuando se decide al interior de un grupo familiar la educación secundaria de los niños, lo central es el rol y el tipo de información con que se cuenta en el proceso de elección.

La elección de la escuela secundaria es un proceso que involucra diferentes actores (al futuro estudiante secundario y a sus padres o tutores responsables, pero también a otros familiares, amigos y conocidos que con sus opiniones y acciones impactan en la decisión) y que supone instancias de "negociación", que pueden adoptar diferentes modalidades.

A partir de la información recabada en este estudio, entre padres, niños y directores de escuelas técnicas, se reconocen 3 tipos de modalidades en el proceso de elección de la escuela secundaria (tanto técnica como no técnica):

a) Imposición o mandato: Los padres han elegido una escuela y no dan demasiado espacio a las opiniones de los niños. Se trata mayoritariamente de casos en los que hay algún miembro de la familia que asistió a la escuela, conoce la institución y tuvo/tiene una buena experiencia. También se da cuando el factor determinante de la elección es la conveniencia/practicidad para la lógica y organización familiar (por ejemplo, elección de la escuela por cercanía al hogar; surgimiento de una vacante en una escuela referida). Los niños no tienen voz, se limitan a acatar la decisión.

"Yo quería ir al 8, pero ellos no quisieron y no me dijeron por qué" (Grupo Niños, SUR).

"El mío sufrió porque quería ir a la técnica, le gusta la parte de agronomía y todo eso, está con los animales y con las plantas, pero la decisión de toda la familia fue que no" (Grupo Padres, NEA)

"Hay chicos de primer año que a esta altura del año dicen que no les gustó la escuela entonces por ahí vemos el tema de que han venido o más que nada por elección de los padres" (Entrevistas Directores, Industrial, SUR).

b) Propuesta / decisión del niño: Los niños activamente proponen una escuela y tienen aceptación familiar. En este caso, dominan dos grupos de factores de elección bien diferenciados: el factor "referentes" y el factor "vocación" que serán desarrollados más adelante.

"Voy a ir ahí porque la mayoría de mis amigos van ahí y aparte me pareció muy linda la escuela" (Grupo Niños, SUR).

"Yo pensé que a mí me gustan más las cosas técnicas que lengua y todas esas cosas (...), entonces decidí buscar una escuela técnica" (Grupo Niños, CUYO).

c) Decisión compartida o mixta: Existe una propuesta (que generalmente proviene de los padres) pero se les da a los niños la posibilidad de opinar y presentar alternativas.

"Mi papá fue al Nacional y quería que yo vaya, pero yo también quise ir. Fue 50 y 50 la decisión" (Grupo Niños, CENTRO).

"Fue conversada con él, charlando, le dimos sugerencias (...) fue charlado" (Grupo Padres, CENTRO).

Hay casos particulares de esta modalidad, en los que los padres, a pesar de tener una idea muy clara de lo que quieren para sus hijos, cambian su decisión, contemplando no solo los deseos de los niños sino también sus habilidades y debilidades:

"Nosotros con mi esposa siempre quisimos mandarlos a técnica, mi esposo estudió en una técnica y el sueño de él era que el nene estudiara en la escuela técnica, pero hablamos con la directora y ella dijo acá lo principal es la matemática y a él le cuesta mucho la matemática..." (Grupo Padres, NOA).

"Los que tienen hijos en la escuela, vuelven a traer a los otros hijos más chicos, pero generalmente, se da el caso de que los padres me dicen: 'no, yo al otro no lo mando porque no le da la cabeza para venir a la técnica'" (Entrevistas Directores, Industrial, NOA).

Si bien las tres modalidades de elección conviven en todas las zonas, la imposición se da más en el interior, mientras que la decisión del niño o la decisión compartida aparece más en CABA.

En estas tres diferentes modalidades en el proceso de decisión coexisten diversos factores o dimensiones que inciden en la elección de la secundaria. En el caso específico de la elección de una escuela secundaria técnica, se identifican los siguientes:

- **"Tradición familiar":** Un gran número de padres y de niños esgrimen como principal motivo de elección de la escuela técnica el hecho de que algún familiar estudió en la institución. Esto está presente también en el discurso de los directores, que coinciden en señalar que un porcentaje significativo de la población estudiantil de sus escuelas está compuesta por familiares de ex alumnos (hijos, nietos, hermanos). El recuerdo de las experiencias vividas, del trato recibido, y los conocimientos aprendidos funcionan como un fuerte lazo emocional que produce retorno a la escuela.

"A medida que pasa el tiempo, vamos viendo que hay ciertos apellidos que son de la escuela, históricos. Han elegido este lugar como institución educativa porque han venido los padres, después vienen los hijos, los primos, etc." (Entrevistas Directores, Industrial, CENTRO).

"Hemos tenido al abuelo, el hijo y ahora el nieto" (Entrevistas Directores, Industrial, NOA).

"Fue consensuado con la madre porque los dos fuimos a ese colegio" (Grupo Padres, CENTRO).

- **"Salida laboral"**: las expectativas de los padres se vinculan a que sus hijos reciban una formación técnica que los convierta en mano de obra calificada o que les permita tener conocimientos técnicos para tener un mejor trabajo que sus padres y ser exitosos económicamente. Entienden que el título técnico los habilita para trabajar en la producción y ser valorados por el mundo del trabajo en sus zonas. Sienten que la escuela técnica facilita la salida laboral de una manera mucho más concreta y real que las escuelas no técnicas. Este factor, que es clave y el de mayor peso para los padres, atraviesa en gran medida a los demás⁴ y es bien entendido por niños y directivos.

"La expectativa es que consigan un trabajo mejor, siempre, que consigan un trabajo mejor, que sean mucho más exitosos que ellos, eso lo dicen en las reuniones siempre, que sean más exitosos que ellos, y consideran que debido a la situación acá en la zona de tan poco trabajo, si bien hay un parque industrial cerca acá en General Güemes, justamente las pocas empresas que hay demandan hoy en día más un técnico que una persona que tiene un secundario común" (Director, Industrial, NOA).

"Para mí tenés más posibilidad de trabajo y vas a ganar más plata" (Grupo Niños, CUYO).

- **"Calidad educativa"**: Fuertemente asociado al factor anterior, aparece otro, que tiene que ver con una percepción de mejor calidad de la escuela técnica en relación a otras escuelas secundarias. Algunos padres perciben a la educación técnica como una formación más sólida que la no técnica. Esto es compartido plenamente por todos los directivos entrevistados. Evalúan que esa formación profunda permite tener más herramientas para desarrollar dos caminos: insertarse en el mundo del trabajo o estudiar en el nivel superior / universitario. Muchas escuelas técnicas tienen un prestigio que es reconocido por la comunidad en la cual están insertas, prestigio que fue ganado a raíz de años de formación de estudiantes que cuando terminan sus estudios tienen un alto nivel de conocimiento y se encuentran mejor preparados para desarrollar su futuro.
- **"Conveniencia-practicidad"**: En esta dimensión, que pertenece exclusivamente al discurso adulto (no está presente en niños) aparecen conjugados dos aspectos: 1) la cercanía al hogar (minoritario pero presente entre los motivos de elección) y 2) el tiempo de permanencia en la institución (el doble turno). El hecho de que el funcionamiento de las escuelas técnicas sea de una alta carga horaria o de doble jornada o incluso con residencia / albergue, resuelve varios problemas para los padres: cuidados del hijo, alimentación, ocupación del tiempo libre u ocioso, alejamiento de problemáticas sociales como el consumo de alcohol y drogas. Además,

4: Por ejemplo, el que elige por "tradicional familiar" no solo está pensando en la buena experiencia de ese pariente en su tránsito por la escuela sino en su trayectoria profesional posterior.

permite a los padres trabajar muchas horas fuera de sus casas sin tener que preocuparse por las actividades que realizan sus hijos durante ese tiempo y sin reorganizaciones familiares o pagos de cuidadoras para que los niños estén controlados. Este último aspecto es más fuerte en el discurso de los directivos, que tienen una mirada crítica sobre algunas actitudes de los padres y sostienen que en muchos casos la escuela secundaria técnica es entendida como escuela y guardería.

"Cuando hablan de la escuela agrotécnica y piensan en que sus hijos van a estar ocupados y en doble jornada, aprendiendo en los talleres." (Entrevistas Directores, Agropecuaria, NEA).

"Lo ven como una guardería de tiempo completo, ellos saben que dejan el nene acá a las 8 de la mañana y lo tienen que venir a buscar a las 5 de la tarde" (Entrevistas Directores, Industrial, SUR).

- **"Vocación":** El niño tiene una clara "vocación" técnica o artística y posee información de cómo desarrollarla. Supone a veces incluso ir a contrapelo de las ideas familiares, que terminan cediendo al deseo del niño.

"Yo quiero entrar por las cosas que me van a enseñar... me van a enseñar plomería, mecánica y electricidad. Yo desde chiquito construyo juguetes y... mi papá trabaja en Boca, como plomero, y cuando voy lo ayudo, trabajo con las cosas que necesita. En mi casa también ayudo con esas cosas. Desde chiquito que me gustan esas cosas" "Tengo tantas ganas de ir a un técnico..." (Grupo Niños, CENTRO).

"La decisión es de él y ya hace dos años que sabía que quería ir a un técnico y yo no estaba tan segura porque sé que es muy sacrificado (...), son muchas horas y no sé si es capaz, si puede, pero bueno si a él le gusta, vamos a probar" (Grupo Padres, CENTRO).

- **"Referentes":** La elección de la escuela tiene que ver con "seguir junto a" o bien "seguir el camino de" un amigo, familiar o referente. Este factor es el más importante y el más mencionado entre los niños y está prácticamente ausente en el discurso de Padres y Directivos. La posibilidad de la presencia de un "colega, de un conocido," en un ámbito nuevo genera en los niños una mayor sensación de seguridad, contención y de entusiasmo, incluso cuando desconocen casi totalmente las características de la institución a la que asistirán.

"Yo quise estar ahí porque van mi hermano y mi prima" (Grupo Niños, NOA).

En algunas zonas, influyen en la decisión, además, factores "externos": para entrar a determinada escuela se requiere un determinado promedio o pueden elegir primero los mejores alumnos, los abanderados (CUYO), o la normativa de que la escuela toca por "radio de escuela y derivante" (SUR).

Existe también "elección por descarte". Se trata de niños que tienen una clara vocación y son oídos por sus padres, pero no encuentran en la zona una escuela que responda a la especificidad del interés: por ejemplo, hay técnicas en la localidad, pero no tiene la orientación deseada. Se elige entonces entre la oferta disponible, que no siempre está ajustada al deseo particular.

Entre las virtudes de la escuela técnica que actúan como factores de atracción, se encuentra también el hecho de que se trata de escuelas públicas. Esta característica es clave en la elección y, aunque en la mayoría de los casos es una razón de elección implícita, quienes lo explicitan se basan en dos criterios: 1) el económico (la gratuidad) y 2) el ideológico ("*defiendo la educación pública*"; "*en la escuela pública hay más variedad*", "*en la privada el título te lo dan porque pagás*").

En los criterios de elección de los padres parece primar el aspecto racional (la preparación para el futuro, la calidad educativa, la organización, etc), mientras para los niños, que tienen menos recursos para la evaluación, prima un criterio afectivo-volitivo (continuar/ estar con mis amigos, hacer lo que me gusta, lo que me parece "lindo"). Los directivos son conscientes de los dos tipos de motivos, pero los que refieren como determinantes son los de los padres.

Si bien en la elección de una escuela secundaria técnica se juegan y conviven diferentes factores, las dimensiones "salida laboral" y "calidad educativa" tienen particular relevancia para los padres (cosa que los niños identifican claramente y muchas veces se apropian del discurso adulto⁵): el interés por un título –y unos saberes asociados a este– que den cierta garantía de acceso al mundo del trabajo es lo que predomina en los argumentos de quienes prefieren una escuela técnica para sus hijos. En muchos casos, teniendo en cuenta el perfil socioeconómico (niveles medios y medio bajos) de las familias, esto significa una proyección de un futuro mejor para ellos.

Mientras que para la selección de la escuela primaria, el factor dominante era el de "conveniencia-practicidad" (cercanía al hogar / al lugar de trabajo de los padres), éste es reemplazado por la "salida laboral" y "la calidad educativa" para la elección de la secundaria.

En la elección de la primaria predomina un criterio de presente (cercanía, comodidad / practicidad – todos los hermanos en la misma escuela–); en la elección de la secundaria un criterio de futuro: una escuela que le dé saberes para insertarse en el mundo laboral, para desenvolverse mejor, para que continúe estudiando.

El problema es que, en esta primacía del futuro en el criterio de elección, los padres parecen pensar casi exclusivamente en el producto (el título que ansían para sus hijos) y olvidan o no tienen tan en consideración el proceso, precisamente la trayectoria que el estudiante deberá recorrer para obtenerlo. En el proceso de elección, muchos padres pierden de vista el tránsito y la transición.

5: "*Si yo les digo, más allá de las escuelas a las que van a ir y todo eso, si tuvieran que pensar en una escuela perfecta, 10 puntos, si ustedes pudieran elegir para el año que viene todo lo que quieren para un colegio, la escuela ideal...*

—La Agrotécnica.

—*¿Por qué te parece que es la ideal?*

—*Porque todos salen bien de esa.*

—*¿Qué quiere decir que salen bien?*

—*Que salen con una buena base.*

—*¿Una buena base para qué?*

—*Para la facultad y ya estudiar bien, y tener un trabajo seguro*".

(Grupo Niños, NOA).

3.2. El pasaje de primaria a secundaria: expectativas y temores

La transición de nivel primario a nivel secundario genera una serie de expectativas y temores, tanto en niños como en padres. Entre las principales expectativas de los niños, nuevamente, aparecen las afectivas: "tener nuevos compañeros", "hacer nuevos amigos", que a su vez traen asociadas una serie de temores: el temor a no ser aceptados, ser molestados o sufrir *bullying* por parte de los más grandes. Otros temores son: la mayor exigencia y dificultad, la cantidad de materias y profesores, la posibilidad de "no pasar".

Por su parte, los padres le temen a las "malas juntas" o malas influencias, a la violencia, a la droga. Específicamente, de la escuela técnica temen que a sus hijos les resulte demasiado exigente, que se frustren, que abandonen. El mayor deseo, compartido por todos los padres entrevistados, es que sus hijos continúen estudiando.

El pasaje de primaria a secundaria supone para la mayoría un cambio rotundo de rutinas y de hábitos que ocurren sin período de transición y sin elaboración previa: los niños pasan generalmente de espacios cercanos, pequeños y acotados a edificios de mayor tamaño y población, a los que en general tienen que trasladarse y en los que temen sentirse perdidos y desorientados; de manejar unas pocas materias o temáticas a más de una decena; de uno o dos referentes educativos (las maestras de grado) a un grupo variado de profesores; del grupo de amigos de siempre al grupo de desconocidos; de cierta homogeneidad a mayor heterogeneidad. Este quiebre entre la experiencia de la primaria y de la secundaria es más fuerte en el caso de quienes asistirán a una secundaria técnica y se hace especialmente evidente en la resignación de tiempo de ocio que supone una escuela técnica con respecto a una no-técnica, máxime teniendo en cuenta que la mayoría de los niños de primaria realiza actividades extraescolares recreativas –deportivas, artísticas o lúdicas–, que disfruta y valora (en muchos casos aparecen como lo que más les gusta hacer, lo que más "aman") y que resultan incompatibles con la carga horaria de las escuelas técnicas.

Algunos niños, que cuentan con la información necesaria, logran identificar esto a tiempo y ser escuchados⁶; otros lo experimentan una vez dentro de la institución, lo cual trae como consecuencias malestar y frustración, pudiendo acarrear una serie de problemas en su trayectoria.

La importancia de contar con información de estudios cuantitativos, por medio de encuestas estructuradas, nos permite pensar la problemática de las trayectorias desde su inicio. En este sentido, el Estudio de Trayectorias Educativas (ENTrE 2017)⁷ brinda datos significativos que ponen de relieve el tema de la elección de secundaria en la problemática de los recorridos escolares. Así, más del 35% de los alumnos que repitieron el 1° año mencionaron que la elección de la escuela la hicieron los padres, mientras que alrededor de un 15%, por cercanía al hogar y concurrencia de hermanos.

⁶: "[La principal razón por la cual mi hijo no va a ir a una escuela técnica] es que él no quería ir a doble jornada, quiere hacer sus actividades por la tarde" (Grupo Padres, CUYO).

⁷: Fuente: ENTrE 2017, INET.

La escuela técnica implica una elevada carga horaria, mayor cantidad de materias y tiene una orientación específica. En consonancia con lo expresado por varios directivos entrevistados, los niños que comienzan en esta modalidad –lo cual supone un esfuerzo extra– y no han participado en la elección o desconocen las características de la escuela técnica, se encuentran más expuestos a tener una trayectoria escolar frágil.

“Hay chicos de primer año que a esta altura del año dicen que nos les gustó la escuela entonces por ahí vemos el tema de que han venido o más que nada por elección de los padres” (Industrial, SUR).

3.3. La escuela técnica en el imaginario de padres y niños

La escuela técnica despierta distintas asociaciones en los diferentes segmentos según se trate de niños o de adultos. Las asociaciones también varían de acuerdo a la zona y a la influencia (o no) que tenga una determinada escuela técnica en la localidad de referencia.

Entre niños, en general aparecen ideas vagas y sueltas sobre lo que es una escuela técnica, un saber no articulado. En el caso de los padres, sí hay mayor articulación, pero esta no necesariamente da cuenta de un conocimiento en profundidad de las características de la escuela técnica (excepto en aquellos casos de padres que tienen otros hijos en estas escuelas o son exalumnos propiamente dichos de las mismas).

Más allá de sus niveles de conocimiento, hay un conjunto de representaciones comunes, compartidas por padres y niños y que puede resumirse de la siguiente manera:

- **Oficios:** La mayoría de padres y niños sabe o supone que en la escuela técnica se realizan un conjunto de actividades u ocupaciones que suponen trabajo manual: carpintería, electricidad, construcción, etc.
- **Trabajo:** La escuela técnica es definida en función de sus consecuencias (deseadas): “más posibilidades de trabajo”, “salida laboral”, “cobrás bien”, “podés ir al exterior a trabajar”, “con el título podés trabajar en la fábrica X”.
- **Tiempo:** La carga horaria y la dedicación también es un rasgo saliente en la concepción de padres y niños. Sin embargo, para los niños todas las asociaciones dentro de este campo tienen carga negativa. En el caso de los padres, pueden tener valor positivo o negativo, dependiendo de si para ellos prima el “factor conveniencia” y de su conciencia sobre la posibilidad de frustración de sus hijos: “más horas”, “muchas horas”, “doble turno”, “menos tiempo libre”, “doble turno”, “6 años”, “esclavos de la escuela”.
- **Materiales concretos:** Está muy presente en el imaginario sobre la escuela técnica el uso de materiales concretos, especialmente en el caso de los niños: “materiales”, “regla T”, “herramientas”, “máquinas”.

Los niños, adicionalmente, la asocian con:

- **Materias específicas:** “Dibujo técnico”, “Matemáticas”, “materias específicas de las orientaciones”. Aunque mayoritariamente desconocen los “contenidos” de esas materias, asumen un grado alto de dificultad.
- **Tecnología:** Computación, informática, robótica. Estas asociaciones aparecen especialmente en niños “con vocación”, interesados en el tema.
- **Exigencia:** “Más exigencia”, “profesores exigentes”, “más materias”. Cobra valor negativo, ya que entienden que mayor exigencia significa también mayor dificultad.
- **Agro (parcial y en zonas de influencia de agrotécnicas):** “Matar animales”, “Ordeñar vacas”.
- **Peligro (minoritario):** “Tener precaución”, “herramientas peligrosas”, “accidentes”.

Entre padres, además de las ya mencionadas, se registran estas asociaciones:

- **Formación:** En el discurso de los padres aparece muy fuertemente la idea de que las secundarias técnicas provee a los estudiantes una formación más sólida que otro tipo de escuelas, preparándolos con una buena base para la siguiente etapa de sus vidas. Esto se refleja en frases como: “buena formación”, “buena base”, “aprenden de todo”, “salen muy preparados”, “nivel, capacitación”, “buena enseñanza”, “profesionales”.
- **Título:** Al definir la escuela técnica, una proporción importante hace referencia al título que se obtiene en estas: “Técnico en...”, “título de técnico”.
- **Prestigio:** En algunas localidades (Interior) se destaca la importancia de la historia de la escuela y su buena imagen a lo largo del tiempo: “Es histórica”, “Renombre”.
- **Valores:** Muchos padres refieren condiciones asociadas a las escuelas que suponen valores (que, además, ellos consideran valiosos): “responsabilidad”, “disciplina”, “esfuerzo”, “compromiso”, “exigencia”. Si bien hay asociaciones compartidas con los niños (como “exigencia”), en el discurso de los padres aparecen con carga positiva, como “valores” importantes.
- **Contención:** Este aspecto está asociado al del “Tiempo”, anteriormente descrito pero lo excede. A muchos padres, la carga horaria propia de las escuelas técnicas les produce tranquilidad y seguridad. El hecho de que los chicos estén toda la jornada dentro de la institución supervisados por autoridades escolares les brinda una idea de control y contención: “Todo el día en el colegio”, “más control de los chicos”.

Es de destacar que las representaciones de los padres son en general todas positivas y coinciden en gran medida con los factores que determinan la elección. En el caso de los niños, en cambio, aparecen tanto asociaciones positivas como negativas (desde su propia perspectiva) y, salvo en aquellos que eligen por vocación, no son coincidentes con los motivos que manifiestan como determinantes de su decisión. Tal es lo que ocurre entre los niños que están pensando en ingresar a la escuela técnica. Diferente es el discurso cuando están más cerca del egreso, como arrojaron los

resultados del CENUAETP 2009⁸, donde los estudiantes de último año de secundaria técnica señalaron haber elegido la misma porque “me prepara mejor para el trabajo”; “me gusta la tecnología” y “me prepara mejor para seguir una carrera técnica/agropecuaria”. De esta manera, mientras más cerca están los alumnos del egreso el discurso se asemeja en mayor medida al del adulto poniendo relevancia en el futuro inmediato.

Posiblemente, la palabra “herramientas” sintetice y defina lo que la mayoría de los padres piensa de la escuela técnica: un espacio educativo que, a través del uso de herramientas concretas y materiales, provee herramientas simbólicas para el desempeño profesional-laboral.

“Vos tenés un título de técnico y tenés otras herramientas para salir a la vida. Esa me parece a mí que es la fortaleza de la técnica” (Grupos Padres, SUR).

3.4. Estrategias de comunicación/difusión de las escuelas técnicas

Las representaciones de las familias sobre la escuela técnica se construyen a partir de múltiples variables pero parecen estar más basadas en “referencias de segunda mano”, datos brindados por otros, familiares, amigos o conocidos (en el “boca a boca”) que en la asimilación de información obtenida en las propias escuelas. De hecho, parece haber cierto desfasaje entre la multiplicidad de acciones de comunicación que los directores refieren y el conocimiento existente en las familias. Según plantean Raczynski – Hernández (2010) las familias manejan poca información objetiva y no centran su decisión tanto por el ranking de escuelas o los resultados académicos de las mismas, sino más bien a través de las redes sociales o comentarios de conocidos o referentes.

De acuerdo con lo manifestado por los directores en las entrevistas, la gran mayoría de las escuelas técnicas realiza diferentes actividades de comunicación o difusión. Solo algunos pocos directivos de escuelas de las zonas NEA y SUR plantearon que no realizan actualmente ninguna actividad porque no tienen condiciones de infraestructura (aulas, salones, albergue, etc.) que les permitan aumentar la matrícula, incluso tienen dificultades para mantener el cursado por el déficit de espacio.

Las actividades vinculadas a difusión que se repiten en todas las zonas son:

Uso de redes sociales: son utilizadas como medios para comunicar a la comunidad las actividades que la escuela realiza, los resultados del trabajo en los talleres, las actividades en beneficio de la escuela o de la comunidad en general. Se valora su simplicidad y su gratuidad. La red social más mencionada es Facebook. Muchas escuelas poseen una cuenta institucional pero también se aprovechan los usos individuales de los estudiantes.

⁸: Seoane, V., Pereyra León, M. y Rapoport, A. (2011) “Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional 2009, Elección de estudios y expectativas juveniles”. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

“También tenemos un sistema de comunicación a través del Facebook institucional” (Entrevistas Directores, Industrial, CENTRO).

“Nosotros a través de las redes sociales, Facebook, tenemos un grupo al cual las familias de los chicos pueden enviar la solicitud para ser miembros, en donde se notifican las novedades” (Entrevistas Directores, Industrial, CENTRO).

“Mostrarle a la comunidad la tarea que venimos haciendo. Promocionar el trabajo de los chicos. Por ejemplo, a ver, para que te des una idea. Nuestros alumnos unos días atrás hicieron un camino vecinal. Con el tractor y la pala hidráulica, entonces contar eso en la comunidad a través del centro de estudiantes... o ellos comparten a través de las redes sociales... Entonces eso... entusiasmo a otros. A otros chicos y chicas” (Entrevistas Directores, Agropecuaria, NEA).

Muestras abiertas a la comunidad: actividades de un día completo, en la escuela o en la calle o plazas de la zona, por lo general entre septiembre y noviembre, en las cuales la escuela de conjunto (docentes, estudiantes, autoridades) muestra las producciones de las distintas materias y talleres, así como la forma en la cual trabajan, el uso de máquinas, etc. Esas muestras suelen estar acompañadas por una invitación a acercarse a la comunidad en general y a las escuelas primarias de la zona en especial. Se regalan o venden los productos realizados en los talleres (por ejemplo, productos alimenticios, objetos artesanales, etc).

“Los padres, los chicos vienen, cuando la escuela abre las puertas para la muestra interna, y pueden ver todo el equipamiento funcionando, los chicos en acción, las empresas simuladas, trabajando” (Entrevistas Directores, Industrial, CENTRO).

Visitas guiadas en la escuela técnica: algunas escuelas realizan en septiembre visitas guiadas con estudiantes del último año de las escuelas primarias de la zona. Conocen la escuela, sus instalaciones, los espacios dedicados a los talleres y el laboratorio, el lugar donde realizan actividad física, y los chicos de la primaria tienen la oportunidad de dialogar con algunos estudiantes secundarios. *“Ahora en septiembre antes de que empiecen las inscripciones nos contactamos con las escuelas y hacemos una especie de visita guiada, que vienen los chicos de séptimo grado a nuestra escuela y se contactan con chicos de primero que hayan ido a esa escuela o chicos del ciclo superior” (Entrevistas Directores, Industrial, SUR).*

Medios locales: en algunas escuelas los directivos filman videos para difundir en los canales locales, o dan entrevistas en las radios zonales, con el fin de explicar las características de la escuela técnica, sus objetivos, áreas y materias, la forma de trabajo, la cantidad de horas de cursada, sus producciones, etc. Suele ser una iniciativa individual del director o rector que luego es acompañada por profesionales cercanos a los directivos, permitiéndole concretar la iniciativa de la mejor manera posible y sin gastos para la institución.

“Yo asumo acá el cargo y lo primero que hice fue armar unos videos, unas diapositivas y como soy muy amigo del gerente del canal local, saqué por el canal, me hicieron también reportajes, eso tuvo mucha repercusión, en un momento tuvo muy buen efecto” (Entrevistas Directores, Industrial, SUR).

Proyectos especiales: en algunas escuelas se realizan actividades especiales sobre algún tema de interés general. Por ejemplo, profesores del área Ciencias Sociales llevan adelante trabajos en relación al bullying con los chicos de primer año de la secundaria técnica y chicos del último año de las primarias de la zona, generando un espacio de articulación que permite trabajar un tema de importancia y generar conocimiento sobre la escuela.

“Actualmente nosotros tenemos una buena vinculación con las escuelas, y otras organizaciones del pueblo, por ejemplo, hay un proyecto sobre bullying, que lo está haciendo la profesora de Ética en articulación con los sextos años, de la escuela 19 y 61, y eso podría, al ser una actividad de promoción de la escuela” (Entrevistas Directores, Industrial, CENTRO).

En las escuelas de segmento AGRO, se observa una estrategia particular:

Visitas a familias rurales: algunas escuelas agropecuarias trabajan en conjunto con el INTA de la zona para poder localizar a las familias rurales con hijos en edad de comenzar pronto el secundario, y visitan a cada una de esas familias en su hogar, dándoles una charla de media hora para convencerlos de enviar a sus hijos a su escuela. Los directivos afirman que esto les genera muy buenos resultados en relación a la atracción de estudiantes.

“La otra estrategia que hacemos es trabajar con los INTA de cada departamento, ellos tienen mucha información sobre familias rurales, y vamos, que es lo que vamos a hacer mañana, vamos ya con el dato y trabajamos directamente con la familia. Le ofrecemos el servicio, le mostramos cuanto sale la escuela, a cuántos kilómetros está, qué ofrece la escuela, cuál es el título. Hacemos charlas de 30 minutos en cada campo. Es una estrategia que nos da mucho resultado porque hablamos directamente con el adulto” (Entrevistas Directores, Agro, CENTRO).

En síntesis, la mayoría de los directivos menciona algún tipo de actividad de comunicación/difusión. Pero no existe un plan sistemático ni unificado. Parece quedar en la iniciativa de cada directivo y su creatividad, la elección de las opciones a desarrollar. Lo más común es el día de exposición abierta a la comunidad y a las escuelas primarias, así como la visita de los estudiantes del último grado de la primaria. Luego, algunos directivos muestran mayor impulso y realizan más actividades. Por otro lado, las zonas con menos búsqueda de estrategias para hacer crecer la matrícula son NEA y SUR, pero en ambos casos se señala en reiteradas oportunidades que tienen la matrícula completa y no cuentan con condiciones edilicias para crecer numéricamente en la actualidad. Por el contrario, la zona con escuelas más pro activas es la CENTRO, donde se percibe una búsqueda insistente y variada.

Muchas de estas actividades son de gran importancia y valor para la escuela, y los directivos refieren el tiempo, la dedicación y el empeño que los estudiantes y los docentes ponen en la preparación de los proyectos para ellas. Sin embargo, en términos de los resultados, las acciones parecen servir más para construir imagen y consolidar identidad puertas adentro que para difundir las características de la escuela entre quienes no la conocen. Incluso entre los padres y niños que manifestaron conocer o haber asistido a alguna de estas actividades (que no son la mayoría), lo

que queda de la experiencia es lo más vistoso y atractivo (los productos, los animales, las máquinas) pero no se genera en esas instancias un conocimiento profundo sobre las características y el funcionamiento de las instituciones.

Resulta paradójico que los directores son conscientes de este desconocimiento de las familias. Cuando son preguntados al respecto, la mayoría refiere un conocimiento escaso por parte de estas en las instancias de inscripción o inicio. Pero en modo alguno asumen la responsabilidad, no hacen el vínculo entre ese desconocimiento y el bajo impacto de las estrategias de comunicación, posiblemente porque las actividades persigan más otros objetivos (el estímulo a los estudiantes, el refuerzo identitario) que la divulgación de atributos característicos y aspectos formales.

Este fracaso de las estrategias de divulgación para generar un conocimiento profundo de la escuela técnica trae como consecuencia serios problemas que serán detallados en la próxima sección.

3.5. Problemas actuales de la escuela técnica

Las instituciones educativas se encuentran diversamente posicionadas y persiguen por lo tanto distintas finalidades. Algunas escuelas luchan por su conservación –sin contar con demasiado apoyo– distribuyendo su tiempo y recursos en una suerte de equilibrio entre la inmediatez de los problemas que deben atender y la magnitud de tareas que requiere una planificación sostenible a futuro. Otras pugnan por mantener su reputación recurriendo a veces a mecanismos de “selección encubiertos”, mientras otras se proponen no perder el prestigio que han conservado por una suerte de mecanismo de retroalimentación sostenido por las familias que anhelan para sus hijos la concurrencia a esta clase de establecimientos.

El universo de escuelas técnicas es amplio y diverso. Bajo el paraguas de la “educación técnica” conviven instituciones con características y realidades muy distintas: desde escuelas con muchísimos años de antigüedad, tradición y prestigio hasta escuelas que aún no han tenido su primera camada de egresados, escuelas con familias de niveles socioeconómicos medios y escuelas ubicadas en la periferia de barrios marginales, que reciben población de niveles muy bajos; escuelas de zonas urbanas y escuelas de zonas rurales. De ahí que también los problemas, los desafíos y las estrategias que los directivos de estas instituciones se plantean para resolverlos sean también bien diversos. Adicionalmente, es variada la estructura jerárquica de las instituciones: hay escuelas que cuentan con equipos directivos de 6-7 personas, donde la máxima autoridad se siente respaldada en la toma de decisiones y otras donde hay un único directivo a cargo, cuya percepción negativa del rol tiene que ver con la soledad con la que se encuentra en el día a día. Directores con más trayectoria y directores más nuevos, directores jóvenes y directores a punto de jubilarse. Es también muy amplio el abanico de iniciativas que cada uno encara. Algunos planifican y se ponen metas a cinco años, otros resuelven sobre la marcha, en el día a día. La cantidad de personal por alumno también es muy variable.

La heterogeneidad parece ser un rasgo saliente y se da no solo interescuelas sino intraescuela: si bien en un número importante de las instituciones estudiadas se registra mayoría de niveles medio-bajos y bajos, hay escuelas cuya composición estudiantil es multinivel. Y este rasgo, todavía característico de la escuela pública, es reconocido y concebido como una “riqueza”.

“Nivel socioeconómico tenés de todo, creo que es la riqueza de la escuela, yo tengo sentado acá en el mismo banco al hijo del juez, con el hijo del chacarero y del contratista, y yo creo que es una riqueza (...) Todos son alumnos y todos son capaces de ponerse los zapatos de trabajo y el overol cuando tienen que entrar al taller” (Entrevistas Directores, Industrial, CUYO).

Sin embargo, en su diversidad, hay un problema que parece ser común a todas: la “descomposición” de la trayectoria educativa. En efecto, todos o casi todos los directores entrevistados reconocen que el desgranamiento, la repitencia y el abandono forman parte de la realidad de sus escuelas y es una preocupación importante para ellos.

De acuerdo con el análisis de los directores, este problema está asociado a diversos factores:

i. Situación social-familiar: Muchas escuelas se encuentran en zonas periféricas, linderas a zonas marginales y reciben una parte importante de su alumnado de allí, con conformaciones familiares y situaciones sociales complejas. Algunos chicos deben abandonar o descuidar sus estudios para aportar económicamente al hogar. Especialmente en estos casos, pero también en general, los directivos señalan una falta de interés y de acompañamiento a los estudiantes por parte de muchas familias. Siempre de acuerdo con la visión de los directivos, en un número importante de casos, los jóvenes no reciben el apoyo familiar necesario para llevar adelante exitosamente sus estudios.

ii. Idiosincrasia adolescente: Entre las razones de los problemas en las trayectorias de los alumnos, los directores identifican factores que atribuyen a la “idiosincrasia adolescente”: rebeldía, desgano, desidia o malestar con sus familias. En algunos casos particulares, esto se combina con los temas sociales descritos en el punto anterior y se traduce en problemas serios (drogadicción, alcoholismo, *bullying* / *ciberbullying* y hasta intentos de suicidio), afectando la continuidad de los chicos en la escuela.

iii. “Herencia de la primaria”: Los directivos se quejan de que reciben alumnos con falencias en contenidos básicos de primaria, problemas “de arrastre” que deben ser subsanados –aunque no siempre se logra– en los primeros años, fundamentalmente en comprensión lectora y matemáticas. Algunas escuelas (minoritario) poseen cursos de nivelación durante el verano. También existen referencias a proyectos de articulación de contenidos con escuelas primarias, pero con resultados dispares.

iv. Conflicto docente: Muchos de los directores plantean como problema o como desafío aspectos vinculados a lo que podría denominarse la “problemática docente”: por un lado, cuestiones que

tienen que ver con la falta de compromiso con la actividad (ausentismo excesivo, abuso de licencias, dictado desinteresado de la materia, poca preocupación por la situación del alumno); por otro lado, temas relacionados con la falta de capacitación, de los conocimientos necesarios para ejercer el rol y escaso estímulo (problemas salariales, falta de reconocimiento). Esta falta de compromiso del docente, en la visión de los directivos, es percibida por el alumno y lo “contagia”, contribuyendo al “fracaso” de su trayectoria.

v. Falta de vocación del estudiante: En muchos casos, los directores señalan que el “fracaso” en la trayectoria se debe a que el niño no tiene “vocación técnica”. No le gustan las materias, no le gustan los talleres y tiene otras inclinaciones (artísticas, deportivas). En general, se trata de casos en los que la elección fue impuesta por los padres.

“Hay chicos que vienen porque los papás los mandan. No porque demostraron que les gusta armar, desarmar, probar y crear (...) Hay chicos que desde muy chicos saben que quieren ser médico, pintor o ir al conservatorio a aprender música y la técnica no es lo que pretenden. Por más que acá los chicos creen sus propias bandas y demás. El esfuerzo de ocho horas diarias, de comer apurados entre turno y turno, para un chico que realmente aspira a otra cosa que nada que ver, por ahí le resulta pesado y termina plantándose para que lo saquen. Siempre hay un desgranamiento de primero a segundo” (Entrevistas Directores, Industrial, CENTRO).

vi. Desconocimiento de las características de la escuela técnica: El momento de mayor “pérdida” de alumnos se da en el primer ciclo, en el ciclo básico⁹. Según los directivos es común que haya pedidos de pases para cambiarse a escuelas no técnicas. Es el momento de “anagnórisis”, de reconocimiento, donde los chicos se enfrentan a la realidad de la escuela técnica: transitan y experimentan lo que significa. La “revelación” de las verdaderas características de la escuela puede alterar su conducta y afectar su trayectoria.

Entre todos los factores que impactan sobre el problema de las trayectorias, los puntos 5 y 6 (falta de vocación y desconocimiento) tienen un vínculo directo con el proceso de elección.

Si bien el desgranamiento, la repitencia y el abandono son problemáticas presentes en todas las zonas y en todos los tipos de escuelas técnicas, algunos directivos lo asumen como un rasgo característico, como algo “normal”¹⁰, que sucede y seguirá sucediendo, sobre lo cual no hay mucho que se pueda hacer y otros, por el contrario, lo toman como un desafío, como algo a enfrentar y modificar.

En los hechos, solo algunos directivos están trabajando efectivamente para encontrar soluciones al tema, buscando alternativas, trabajando en equipo con el resto de la comunidad educativa, pidiendo

⁹: A partir de tercero/cuarto año hay un punto de inflexión. Es allí donde comienzan las especialidades y quienes logran llegar en general terminan. Si bien en esta segunda etapa, hay también desgranamiento, la proporción referida es menor y las razones son bien distintas: no están relacionadas con el tema de la elección sino más con cuestiones de tipo social (alumnos que deben abandonar sus estudios para trabajar y colaborar en la economía familiar, alumnos que deben cuidar a sus hermanos menores, embarazo adolescente, etc.).

¹⁰: “Acá entran 250 chicos y egresan 120, este año creo que van a ser 110; dentro de todo, para lo que es la trayectoria y los problemas de deserción que hay, estamos más o menos normal” (Entrevistas Directores, Industrial, NOA).

do ayuda, generando estrategias particulares para reducir la repitencia o la solicitud de pases. En los casos más activos sobre el tema, se han logrado importantes avances.

Es de destacar que, igual que en el caso de las estrategias de comunicación, las iniciativas para dar solución a los problemas con que se enfrentan, no forman parte de un plan organizado regional o nacionalmente y articulado con otras instituciones. Está basado en la proactividad y los criterios de cada director.

En algunos casos, en la búsqueda de soluciones, se arriesgan estrategias que, aunque resulten efectivas pueden ser bastante cuestionables. A continuación, se citan algunos ejemplos:

Denuncia ante el Anses para evitar el abandono:

“Sí, hay abandono también. El seguimiento se lo hace a través de la asistente social y la psicóloga del equipo territorial que hay en el barrio. Porque en general el abandono no se da por voluntad del chico, sino por decisión del adulto responsable. Por citarte un caso, un alumno que dejó de venir, cuando se le preguntó por qué, la mamá contestó: “porque yo conseguí trabajo y él se tiene que quedar a cuidar a los hermanitos”. Entonces dan por hecho que no es algo obligatorio la escuela. Cuando yo llegué, muchos tenían incorporado el tema de la libreta de la ANSES para recibir la asignación, venían anotaban al chico, vos les firmabas la libreta y demás, pasaba un mes o dos y lo dejaban de mandar. Entonces ahí haciendo un uso poco democrático de eso, me di cuenta de que era una herramienta muy valiosa para mantener al chico, entonces qué le hacía. Yo iba a hablar a la ANSES y denunciaba que el alumno no estaba asistiendo para que no percibieran más esa asignación y ahí fui logrando... Algo totalmente trucho porque no existe... pero fui logrando que ese alumno permaneciera en la escuela por el interés de la mamá de percibir ese dinero, pero no importa el chico estaba en la escuela, estaba escolarizado” (Entrevistas Directores, Industrial, CENTRO).

Cobro de reincorporación para evitar el exceso de faltas

“Lo que pasa sí, es que faltan porque se quedan a ayudar a la familia o porque no tienen quién se quede a cuidar a los más chicos... Eso pasa mucho acá. Los papás salen a trabajar los dos, entonces los otros hermanos van a la escuela y alguno de ellos se tienen que quedar a cuidar a los más chicos. Se turnan a veces. Nosotros hemos solucionado el tema de la cantidad de faltas... Acá se cobra la reincorporación del alumno... La cuota de reincorporación (...) Estamos cobrando de reincorporación \$400. Para ellos es mucho. Entonces se cuidan... Es triste que yo diga que por el aumento de la cuota faltan menos... Pero demuestra que había alguna especulación de por medio, algún facilismo, porque cuando aumentó la cuota bajó de forma impresionante la cantidad de inasistencias y la cantidad de alumnos reincorporados” (Entrevistas Directores, Industrial, NOA).

Poner cupo de repitentes de primer año:

“Primer año, con el desborde que tengo, tomo lo básico. Tengo seis primeros. Tomé otros años seis repetidores, para llenar el cupo de repetidores sin sacarle la posibilidad a otro que viene de afuera. Yo no puedo poner más de 40 alumnos en un aula. No hay asientos ni aulas. Ciclo de tercero, cuarto, quinto, ahí no hay problema. Pueden repetir” (Entrevistas Directores, Industrial, CENTRO).

Otro problema que es común a muchas escuelas y que ocupa los primeros puestos en términos de preocupación (junto con los de las trayectorias) para muchos directivos es el de los edificios. El tema de la infraestructura y de las características edilicias es un aspecto clave para todos los que están a cargo de la conducción de una escuela técnica. A la hora de autoevaluarse y de proyectarse e incluso de pensar los desafíos que se presentan, el edificio aparece como un aspecto insoslayable. El edificio “estructura” el proyecto general de la institución. Y, en muchos casos, los edificios presentan problemas serios: espacio insuficiente o compartido, falta de aulas, equipamiento¹¹ o mantenimiento que impiden el adecuado desenvolvimiento de las tareas y funcionamiento de la escuela.

“Y... nuestro principal problema es la falta de edificio de la escuela. El tema espacial es lo más complicado que tenemos” (Entrevistas Directores, Industrial, SUR).

“Y el problema edilicio. Por un lado, tengo la suerte de que, como es una escuela de construcción hay muchas cosas que podemos salvar: se rompe un inodoro y lo podemos cambiar porque es un trabajo que hacen los maestros en el taller con los alumnos, pero (...) la parte de infraestructura nos cuesta mucho porque tampoco los alumnos pueden estar haciendo todos los arreglos” (Entrevistas Directores, Industrial, CENTRO).

3.6. Desafíos de la escuela técnica a futuro

El principal desafío para gran parte de los directivos es enfrentar y resolver los problemas anteriormente enumerados, con el desgranamiento como eje.

“El desafío es que los chicos ingresen al sistema, permanezcan y egresen en tiempo y forma, recibiendo educación de calidad. Ese es el desafío número uno” (Entrevistas Directores, Industrial, CENTRO).

Otro desafío importante que enfrenta la escuela técnica (y la escuela en general) es el manejo de la tensión contención vs. contenidos. Se desprende tanto del discurso de los directivos como de los padres que la escuela funciona en muchos casos como un espacio de contención. Y si bien hay directivos que asumen la contención social como parte de la función de la escuela, tomando la responsabilidad, planificando y desarrollando medidas en función de ello, muchos otros entienden que asumir la tarea de contención, implica para ellos cumplir un rol que no les es propio y para el cual no se sienten preparados, lo cual va en detrimento de su verdadera función que es la gestión y organización de la transmisión de contenidos.

¹¹: En algunos casos, el equipamiento resulta obsoleto para desarrollar la actividad actual (por ejemplo, poseen un software determinado pero las computadoras que tienen no lo soporta).

Aun así, en términos generales, los directivos son optimistas en relación al futuro. Imaginan y desean un futuro próspero para las escuelas técnicas.

La escuela técnica “ideal”, aquella que los directivos imaginan como perfecta para responder a las necesidades de la comunidad a la que pertenecen, estaría sostenida por cuatro pilares fundamentales:

a) Infraestructura: un edificio adecuado a las prácticas requeridas por la escuela técnica, con el equipamiento necesario:

- **Edificio:** edificios, aulas, espacios de trabajo seguros, salones multimedios, espacios de recreación para los estudiantes, ambientes climatizados, comedor para que los alumnos puedan almorzar tranquilamente en la escuela, salón de actividad física, salón de usos múltiples, etc.
“Una escuela con aulas amplias, con mucha luz, que tenga un comedor donde el chico pueda relajarse un poquito, porque acá tenemos donde el chico pueda comer un sándwich, acá tenés doble jornada pero no tenés un lugar donde el chico pueda sentarse a comer por ejemplo, que tenga laboratorios, dos o tres laboratorios donde tenga su planta piloto para los chicos de séptimo año su práctica profesionalizante, que las puedan hacer tranquilamente en la escuela, que tengan una sala de informática bien linda” (Industrial, CUYO).
- **Equipamiento:** más conectividad, computadoras nuevas y potentes, máquinas y laboratorios modernos, dinero para arreglos necesarios en las escuelas.
“Sería una escuela perfecta que los talleres, porque en este caso, el fuerte de la escuela siempre son los talleres, que el equipamiento de los talleres sea de última tecnología para poder competir con otras instituciones. Que tenga computadoras nuevas, que el wifi funcione siempre y en toda la escuela, que sea veloz” (Entrevistas Directores, Industrial, NOA).

En el segmento Padres, en todas las zonas, se expresan algunos deseos en común con los directivos: esperan más y mejor infraestructura para que sus hijos puedan cursar en condiciones óptimas (edificios, aulas, salones para realizar educación física, comedores, etc.), más y mejores recursos.

“Que no haya problema con los baños, que están todos sucios o tapados, que quieren echar agua y se sale todo para afuera. La limpieza en general, personal para que arreglen eso. A la técnica lo que les falta es el otro pedazo que ahora hicieron un pozo más grande para el desagüe que era planificado, tener su lugar para el deporte porque si no tienen que cruzar medio Maquinista para irse del otro lado de la ruta, bueno, tenemos el puente, pero los chicos igual no cruzan todos por el puente y termina siendo un peligro” (Grupo Padres, Corrientes).

“Se los años que fueron a la técnica y no tener las herramientas porque te la robaron, o se rom-

pierson y no se reponen, o trabajan con herramientas que las uso antes que mi marido, las habrá usado el tío de mi marido que estudio ahí. como que no se actualizó, ni se repuso lo que no está” (Grupo Padres, Neuquén).

b) Equipo: personal idóneo, capacitado, con vocación, compromiso y dedicación exclusiva o semi-exclusiva:

- **Docentes exclusivos o casi exclusivos de cada escuela:** Muchos directores confían en que una solución a la falta de compromiso docente sería que estos tuvieran la posibilidad de concentrar todas o la gran mayoría de sus horas en la escuela y así evitar la multiplicidad de docentes “taxis”.

“Me gustaría que mis docentes pudieran concentrar la carga horaria, que dejaran de tener que ir y venir, que se pudiera trabajar con docentes con una concentración de carga horaria importante, entonces que sean prácticamente exclusivos de la escuela, que tengan horas pagas para esto, para el trabajo áulico, para poder programar, diseñar, mejorar la práctica áulica desde el trabajo con el par, con el compañero, saber dónde están parados, saber qué enseñó uno, qué puedo ayudar” (Entrevistas Directores, Industrial, NOA).

- **Formación docente:** que les permita estar actualizados y en contacto con el mercado laboral y las innovaciones tecnológicas.

“La calidad de la educación está mal, o sigue mal o va para arriba, entonces creo que si efectivamente se invierte en formar a quienes enseñan... porque la situación es que cambian los niveles de la educación, pero siguen siendo los mismos docentes los que enseñan y las capacitaciones para que implementen eso vienen tarde o no vienen nunca, entonces es como que vos quieras cambiar algo con las mismas armas y las mismas cuestiones” (Entrevistas Directores, Agro, CUYO).

- **Más personal:** preceptores, ordenanzas, administrativos y también equipo directivo (regentes, subregentes, etc.) para los diferentes turnos.

“Con personal suficiente, nosotros necesitamos más preceptores, son solamente 4 preceptores para 250 chicos, necesitamos ordenanza, tenemos una sola ordenanza para el turno tarde y en el turno mañana hay veces que conviven los docentes con 50 chicos repartidos entre los talleres y las aulas entonces se nos hace muy difícil el mantenimiento, ahora tenemos una chica con un plan de la municipalidad que nos ayuda en el turno mañana, pero lo ideal sería tener al menos 3 ordenanzas más un personal de mastranza para todas las reparaciones que hay, ya te digo que la escuela es una escuela muy deteriorada” (Entrevistas Directores, Industrial, CENTRO).

c) Contención: Este aspecto adquiere dos sentidos diferentes pero relacionados:

- Por un lado, supone *“contención social”*: Teniendo en cuenta las características y los contextos sociales de los que provienen los alumnos, los directores entienden que un rasgo importantísimo de una escuela ideal en la actualidad y también pensando a futuro, es su capacidad de contención. Esto supone contar con equipos de profesionales idóneos (gabinetes de psicólo-

gos y psicopedagogos), actividades específicas (tutorías) pero también desarrollar las capacidades adecuadas –de escucha, de detección de problemas y de comunicación con las familias (para generar en ellas mayor compromiso y acompañamiento a los estudiantes)– en el equipo docente y directivo¹². Una escuela ideal, en la visión de los directivos, debería ser inclusiva, sin bajar el nivel educativo.

- Y por otro, se refiere como *“contención-retención”*: contener a los alumnos en las instituciones para que completen sus trayectorias.

d) Integración: Una escuela que brinde una formación integral y que esté vinculada con el contexto productivo regional y con las universidades, que permita la fácil inserción de los egresados al mundo del trabajo y de los estudios superiores vinculados.

“Somos medio de soñar, cómo va a ser Las Delicias dentro de 30 años (...) Como acá hay 300 hectáreas, hay muchos árboles centenarios, entonces siempre nos imaginamos mientras tomamos mate, cuando bajamos los decibeles nos ponemos a pensar... soñamos con una escuela insertada en la región, Santa Fe y Córdoba, insertada en esos proyectos que te contaba hoy. Soñamos que nuestros chicos egresados nuestros vayan a trabajar a Córdoba o a Santa Fe, que se inserten en el mundo laboral. Ese es un sueño” (Entrevistas Directores, Agro, CENTRO).

4. RECOMENDACIONES PARA LA ETP

A lo largo de este capítulo, hemos descripto la instancia de elección de la escuela secundaria técnica como un proceso en el que intervienen diferentes actores y múltiples factores.

En muchos casos, la dinámica particular de roles y factores que se genera en este proceso impacta negativamente en el desempeño escolar de los estudiantes de escuelas técnicas, dando lugar a problemas serios como la repitencia, el desgranamiento o el abandono escolar, que constituyen uno de los principales desafíos que enfrentan los directivos actualmente.

Una modificación en los roles de los actores y en el peso relativo que los distintos factores tienen en la decisión de las familias, podría generar cambios en beneficio de las trayectorias educativas:

Actores: Otorgar a los niños un rol *“coprotagonico”* (esto implica que la decisión no recaiga totalmente en el niño, pero que sus deseos, fortalezas y debilidades sean entendidos y atendidos) en el proceso de elección, evitaría frustraciones posteriores. Una consideración temprana de las necesidades y posibilidades del niño contribuiría a prevenir los choques entre estas y las exigencias que plantea la educación secundaria técnica.

¹²: *“Nosotros (antes) no percibíamos la realidad de la que venía el alumno, éramos exigentes como profesores y no mirábamos un poco qué le pasaba al alumno y muchos chicos perdíamos por ese nivel de exigencia. Y ahora, por ejemplo, vos tenés tutores, tenés mucha gente porque los problemas sociales de los chicos ahora son gravísimos, no tienen nada que ver con 20 años atrás”* (Entrevistas Directores, Industrial, NEA).

Factores: Al ser los padres los actores dominantes de la decisión, los factores que se imponen son los de estos: “salida laboral” (con el foco puesto en el futuro, en el resultado y no en el proceso implicado para alcanzarlo), “tradición familiar” (que incluso cuando aparece como factor mencionado por los niños, da cuenta de un mandato), “conveniencia / practicidad”. Sin embargo, el factor “vocación” (que pertenece a los niños) parece ser un aspecto clave del éxito en las escuelas técnicas ya que, de acuerdo con la visión de los directores, los estudiantes que van motivados desarrollan un gran sentido de pertenencia con las instituciones. Destacar su valor en el proceso de elección, poner de relieve su importancia, podría ayudar a robustecer las trayectorias. En este sentido, resulta de gran valor el aporte que puedan hacer las maestras de 6° / 7° grado¹³. Las articulaciones con la primaria podrían contemplar una evaluación / recomendación de aptitudes / capacidades / talentos que ayuden a los padres y a los niños en la toma de decisiones.

Para empezar a producir estos cambios, es preciso en primer lugar comunicar adecuadamente las características de la escuela técnica actual, con sus virtudes y defectos. La mayoría de los directores refiere un nivel bajo de conocimiento por parte de las familias al momento de la inscripción, que se evidencia también en los discursos de los padres y los niños a la hora de definir una escuela técnica. Deberían generarse instancias previas de difusión, donde los rasgos de la escuela técnica sean explicados profunda y claramente. Si bien actualmente existen muchas estrategias de comunicación y difusión por parte de las escuelas, los mensajes no llegan a la totalidad del público de interés y cuando llegan, adquieren un carácter “publicitario”. Las familias y, especialmente, los niños se quedan con un conocimiento superficial de las instituciones, con lo más “vistoso” o “llamativo” de la experiencia (las máquinas, los animales, los robots) y pierden de vista el trayecto para llegar a eso, sus implicancias. Nuevamente, en estas instancias de comunicación, el énfasis está puesto en el producto y no en el proceso.

Una explicación adecuada y realista de las características de la escuela técnica podría ayudar a prevenir el desgranamiento, la repitencia y el abandono escolar. Así lo entienden al menos, muchos de quienes se enfrentan año tras año al desafío de reducir este problema: los directores. En palabras de uno de ellos:

“—¿Y qué medidas cree que deberían tomarse para evitar el abandono?

—Yo creo que habría que primero explicar bien qué es una escuela técnica a las escuelas primarias, hacer una especie de test mínimo vocacional con los chicos de séptimo grado (...); hablar de los costos que tiene la educación técnica: el tablero, los elementos de taller; de lo que es el horario que tienen que estar los chicos acá, que prácticamente pasan todo el día; y bueno, si nosotros logramos charlarlo bien tanto con los padres como con los alumnos de séptimo grado, creo que podríamos llegar a hacer ver por lo menos... que el chico que viene ya sepa con lo que se va a encontrar” (Entrevistas Directores, Industrial, SUR).

¹³: “Tienen que ver mucho las maestras que tengan en los últimos cursos, les dicen a los chicos: ‘bueno, mirá vos sos bueno en matemática, sos bueno acá, te va a convenir ir a esta escuela’...” (Entrevistas Directores, Industrial, NEA).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Raczynski, D., Hernández, M. (2010): Como eligen escuela las familias chilenas de estratos medios y bajos. Información, representaciones sociales y segregación. En Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE, Hacia una estrategia de validación de la educación pública municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias. Chile
- Espíndola, F.(2013). La elección de escuela secundaria. Recuperado el día 24 de febrero de 2016 de <https://www.educ.ar>
- ENTrE 2017, INET.
- Ley 20.058 de Educación Técnico Profesional (2005) en <https://www.me.gob.ar>
- Seoane, V., Pereyra León, M. y Rapoport, A. (2011) “Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009, Elección de estudios y expectativas juveniles”. Ministerio de Educación de la Nación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Valles, Miguel S. (1999) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis S.A., España.
- Van Zanten, A. (2007) Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. Revista de Antropología Social, 16, 245-278, Francia.
- Veleda, C. (2003) Mercados Educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense, Documento de Trabajo N° 1, CIPPEC, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Veleda, C. (2005) Efectos segregatorios de la oferta educativa. Documento de Trabajo N° 5, CIPPEC, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Veleda, C. (2009) La segregación educativa en el conurbano bonaerense. Construcción de una problemática. Documento de Trabajo N° 32, CIPPEC, Serie “Documentos de Trabajo Escuela de Educación”, Universidad de San Andrés, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

CAPÍTULO 8:

PROPUESTA DE UN SISTEMA INTEGRAL DE INDICADORES DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN ARGENTINA (SIIETP).

***Autores:** Mariela Goldberg*

***Institución:** Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL / IIPE-UNESCO)¹.*

1: La coordinación general estuvo a cargo de Mariela Goldberg y Alfonsina Szpeiner. El equipo de trabajo estuvo integrado por Andrea Makón, Vanesa D'Alessandre y Yamila Sánchez. Se desempeñaron como asesores del proyecto: Irma Briasco, Lilia Toranzos y Néstor López.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los sistemas de información constituyen valiosas herramientas para el mejoramiento de las políticas educativas. En efecto, la sistematización y análisis de información apoyan y promueven una reflexión profunda sobre las prácticas educativas, su relación con el contexto demográfico y socio-económico en las cuales se inscriben, así como también sobre los formatos institucionales y pedagógicos que se desarrollan en las instituciones. El sistema educativo nacional tiene amplias capacidades instaladas y variadas fuentes de información sobre el conjunto de acciones y recursos dirigidos a la educación técnico profesional (ETP) de adolescentes, jóvenes y adultos. Sin embargo, no existen antecedentes de un sistema de indicadores específico para la ETP que sea capaz de orientar la sistematización, procesamiento y generación de información, a los fines de evaluar y monitorear en forma permanente las políticas educativas de la modalidad.

El **propósito** de esta investigación fue desarrollar un Sistema de Indicadores sobre Educación Técnico Profesional que apunte a la caracterización de las instituciones educativas, sus estudiantes y el contexto demográfico y socio-económico en el que estas instituciones funcionan. Se espera que contribuya al monitoreo y evaluación del desempeño de las políticas educativas de la modalidad, las cuales son llevadas a cabo tanto a través de actividades permanentes como de intervenciones específicas. Se trata de una propuesta de *carácter "normativa"* en el sentido que, si bien busca un máximo aprovechamiento de las fuentes de información disponibles, señala explícitamente las limitaciones de cada indicador en términos de su validez conceptual e incorpora algunos indicadores que se consideran relevantes a los objetivos, independientemente de si existe la información necesaria para su elaboración.

Las actividades desarrolladas en el marco de la investigación fueron las siguientes:

- a) Se sistematizaron los antecedentes nacionales e internacionales sobre indicadores de ETP.
- b) Se efectuó un relevamiento del marco normativo vigente que regula, organiza, estructura y gestiona la oferta de ETP así como también de las políticas y estrategias puestas en acción para dar cumplimiento a esas leyes.
- c) Se desarrolló el marco conceptual que orientó la definición de los indicadores sugeridos.
- d) Se realizó una revisión exhaustiva de las fuentes de información disponibles.
- e) Se elaboraron fichas metodológicas (metadatos) para cada uno de los indicadores sugeridos con el detalle sobre las fuentes de información, el alcance geográfico y de las limitaciones respecto de la confiabilidad, comparabilidad y validez.
- f) Se identificaron los principales vacíos de información en términos de disponibilidad, accesibilidad y calidad.
- g) Se realizaron recomendaciones para cubrir las áreas de vacancia detectadas.
- h) Se realizó un proceso de validación del trabajo realizado a través de una Mesa de Consulta con referentes clave.

En este documento se presenta una síntesis del marco conceptual y metodológico elaborado y de los principales resultados alcanzados.

2. MARCO CONCEPTUAL Y DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE POLÍTICAS EN ETP

En la actualidad, las sociedades se estructuran y se desarrollan en base al conocimiento (UNESCO, 2005). Este fenómeno ya se vislumbraba a fines de los 60s por varios autores, de la mano de conceptos como “sociedades del conocimiento” (Drukker, 1969) o “sociedades de la información” (Bell, 1973) y pocas dudas caben hoy sobre su influencia en el crecimiento económico de un país y su desarrollo. De ahí deriva también el término “economía basada en conocimiento” (Drejer & Jorgensen, 2005). En este contexto, la educación, la ciencia y la tecnología, se han vuelto base del desarrollo de un país y, por ende, un derecho inalienable de la población que lo habita. La educación permanente, o a lo largo de la vida, constituye un elemento fundante en la sociedad globalizada y es la única opción que asegura a la población desenvolverse con un capital cultural acorde a las demandas de la modernidad. Esto se ha visto reflejado en los últimos años en un creciente compromiso que van asumiendo los distintos países del mundo, incluidos los de América Latina, para promover mayores niveles de inclusión y calidad en la apropiación del conocimiento, que se expresan en las metas educativas que asumen.

Un hito clave fue la celebración de la Cumbre para el Desarrollo Sostenible llevada a cabo en septiembre de 2015, en donde los Estados Miembros de la ONU aprobaron una **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible** que incluyó un conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) centrados en poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático. Entre estos, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 estableció la necesidad de: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Esta agenda 2030, y particularmente este ODS, fue tomada por UNESCO en su calidad de organismo de las Naciones Unidas especializado en educación, como base para impulsar una ambiciosa **Agenda de Educación 2030**.

Dentro de esa iniciativa, la Educación (y Formación) Técnica y Profesional tiene un papel protagónico. Al ser la agenda de Educación 2030 parte integral de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, estas metas son aspiraciones a nivel mundial de todos sus países miembros, desafiando a los sistemas nacionales de ETP a contribuir con el desarrollo sostenible.

En el marco de estas agendas, los países de América Latina y el Caribe se posicionan con avances significativos pero sobre todo con importantes retos a lograr principalmente en torno a la equidad y sostenibilidad de sus políticas educativas. Estos países demandan cambios estructurales que apunten a revertir los bajos niveles de productividad, débil demanda de empleo y acentuado déficit de

trabajo decente, que se manifiesta, este último, en altos guarismos de informalidad laboral (48% de la población ocupada). Si bien en las décadas recientes la región experimentó importantes avances en la reducción de los niveles de pobreza, sigue registrando profundas inequidades en la distribución del ingreso y una marcada desigualdad en el acceso a la educación, la salud, la vivienda y los servicios sociales básicos. La reciente caída de los precios internacionales de los productos primarios, impone el reto de avanzar en un modelo que privilegie la política industrial, la diversificación, la facilitación del comercio y la integración intrarregional (CEPAL, 2015). Este cambio de rumbo hace necesario impulsar la inversión en tecnología e infraestructura, así como también en políticas que promuevan I+D, la innovación y la gestión en capital humano. Se destaca que para ello es de vital importancia promover la formación que demanda la innovación tecnológica y asignar recursos para la innovación a universidades e instituciones de Educación Técnico- Profesional y evaluar resultados e impactos.

En Argentina, si bien la ETP ha tenido una temprana y larga tradición e importante incidencia, en los primeros años de la década del 2000 atravesaba una situación bastante crítica cuyos rasgos más destacados se pueden resumir en los siguientes aspectos: fuerte fragmentación de la oferta y heterogeneidad de trayectorias con respecto a títulos y certificaciones equivalentes, dilución de la especificidad técnico profesional con el resto de las modalidades, obsolescencia de los contenidos en relación con las demandas de los sectores sociales y productivos y desactualización de la formación respecto de las innovaciones del sistema científico tecnológico. Sin embargo, luego de la crisis económica y social experimentada en aquellos años, la ETP tuvo un vigoroso impulso. Esto se tradujo en la sanción de un conjunto de leyes nacionales que la consagran como derecho, reconocen su carácter estratégico como factor clave para el crecimiento económico sustentable y las economías regionales, le asignan recursos específicos y crean una institucionalidad acorde con los procesos de transformación requeridos para aumentar los niveles de calidad e inclusión. Desde el año 2003 se pusieron en marcha un conjunto de políticas activas orientadas a su fortalecimiento.

La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26026/06, la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N° 26058/05 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05 conforman los tres pilares fundamentales del cuerpo normativo a través del cual se organiza, estructura y gestiona la oferta de ETP en todo el territorio argentino (Maturo, 2015).

Con respecto a su especificidad LEN N° 26026 en el Art. 38 señala que “La Educación Técnico Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de *la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional*. La Educación Técnico Profesional se rige por las disposiciones de la LETP N° 26.058, en la que se establece que sus propósitos específicos “*son preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo*” (Art. 8).

Con el fin de promover que los estudiantes consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando, el diseño curricular de la ETP contempla el desarrollo de prácticas profesionalizantes. Estas últimas son estrategias formativas, obligatorias, organizadas y coordinadas por la institución educativa que se pueden realizar dentro o fuera de la misma y están referenciadas en situaciones de trabajo (CFE, Resolución N° 47/08, Art. 16).

El financiamiento de la educación en Argentina está regulado por la Ley de Financiamiento Educativo (LFE) N° 26075/05. Pero además, por disposición de la LETP se crea el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional financiado con un monto anual no inferior al 0,2% del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el Sector Público Nacional, que se computa en forma adicional a los recursos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, asignados a otros programas de inversión en escuelas.

La mejora continua de la calidad se lleva a cabo a partir de complejas y dinámicas estrategias cuya coordinación general está a cargo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). En estas estrategias intervienen múltiples actores provenientes de diferentes ámbitos jurisdiccionales y sectoriales, los cuales interactúan a través de diversos ámbitos de consulta y acuerdo.

El INET tiene a su cargo la responsabilidad y gestión de tres instrumentos regulación de la ETP creados a partir de la LETP: el Proceso de Homologación de Títulos y Certificados; el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de ETP.

El proceso de homologación tiene como objetivo principal garantizar el derecho de los estudiantes y de los egresados a que sus estudios sean reconocidos en cualquier jurisdicción. A su vez, se propone promover la calidad, pertinencia y actualización permanente de las ofertas formativas y facilitar el reconocimiento de los estudios de los egresados por los respectivos Colegios, Consejos Profesionales y organismos de control del ejercicio profesional.

El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP) es la instancia de inscripción de las instituciones acreditadas para emitir títulos y certificaciones de Educación Técnico Profesional. La inscripción al RFIETP es requisito necesario para que las instituciones puedan presentar planes de mejora y de fortalecimiento institucional a ser financiados mediante el Fondo Nacional de ETP. A su vez, a partir de la nómina de instituciones incluidas en el RFIETP se elabora el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional. Este último está organizado en función de familias y perfiles profesionales y es fuente de información sobre certificaciones y títulos, y sus correspondientes ofertas formativas.

La ejecución del Fondo Nacional para la ETP se efectúa en el marco de la Estrategia Integral de la Educación Técnico Profesional, cuyos ejes estratégicos son: fortalecimiento de la trayectoria, vinculación con los sectores científico tecnológico y socio-productivo, desarrollo profesional docente, y me-

jora de entornos formativos (Resolución CFE N° 283/16 y Resolución INET N° 701/16). Para ellos se definieron dos vías de desarrollo: los programas federales y los planes estratégicos jurisdiccionales.

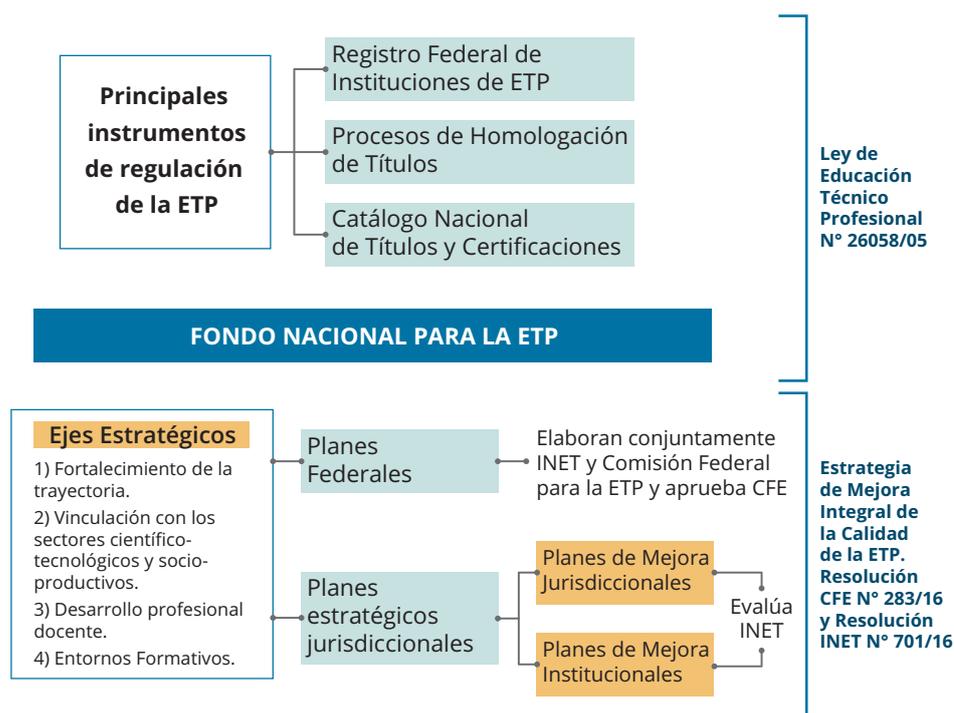
Los programas federales están orientados a facilitar el acceso al financiamiento de proyectos estratégicos de gran magnitud a todas las jurisdicciones o garantizar la universalización de políticas específicas para la ETP. Estos proyectos son elaborados por la comisión federal para la ETP, aprobados por el Consejo Federal Educativo y tienen impacto en las 24 jurisdicciones educativas.

Los planes estratégicos jurisdiccionales son presentados por cada jurisdicción y evaluados por el INET. A través de los mismos se definen los objetivos, metas, lineamientos generales de las políticas de ETP en la jurisdicción y se establecen líneas de acción que se instrumentan a través de planes de mejoras jurisdiccionales e institucionales.

Los planes de mejora institucionales son elaborados por las instituciones educativas para garantizar las condiciones básicas de equipamiento, instalaciones y contextos formativos en los que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las líneas programáticas son: equipamiento, materiales e insumos, vinculación con el sector productivo, visitas didácticas, viajes de estudio, proyectos tecnológicos y bibliotecas, instalaciones y adecuación edilicia, seguridad e higiene. Estos planes deben corresponderse con las trayectorias formativas y perfiles profesionales de cada institución.

El esquema que se presenta a continuación permite visualizar los principales instrumentos a través de los cuales se implementan las políticas orientadas al mejoramiento de la ETP.

POLÍTICAS ORIENTADAS AL MEJORAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL



Finalmente cabe señalar un último comentario en relación con las políticas públicas sobre Formación Profesional (FP). Además de aquellas que se desarrollan desde el Ministerio de Educación a través de los mencionados instrumentos y regulaciones, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social implementa un conjunto de acciones formativas. En el año 2006 institucionalizó un espacio destinado a acciones de Formación Profesional continua, a través de la creación de la Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional. Las acciones del (MTEySS) en ETP se llevan a cabo en “los Institutos de Formación Profesional”, los cuales coinciden en un alto porcentaje con los centros públicos de FP que dependen de los Ministerios de Educación provinciales y se dirigen tanto a su fortalecimiento, como al financiamiento de cursos y acciones de certificación de calidad de instituciones y de certificación de competencias de los trabajadores” (Jacinto, 2015:129). Por lo tanto, el MTEySS direcciona acciones y fondos, en muchos casos a las mismas instituciones de FP que el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), pero estas acciones se realizan en concertación con los sectores productivos (sindicatos, cámaras empresariales, empresas) y están dirigidas fundamentalmente a población económicamente activa. Si bien la mayor parte de estas actividades tiene lugar en las mismas instituciones, ambas áreas –Educación y Trabajo– funcionan de manera desarticulada. Como señala Jacinto, “los contornos acerca de las atribuciones y alcances de las políticas de cada ministerio o repartición son difusos (...) expresando las tradicionales tensiones que existen en nuestro país entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo” (Jacinto; 2015). Esta descoordinación se traduce en importantes dificultades para integrar la información que se produce de cada ministerio, por lo tanto, las políticas en ETP que se instrumentan desde el MTEySS quedan fuera del alcance del SIETP.

Uno de los de los eslabones claves del análisis de políticas públicas son los llamados “indicadores de desempeño institucional”, en tanto tienen como objetivo producir información relevante para la toma de decisiones políticas, técnicas y administrativas, a nivel institucional, jurisdiccional o nacional. Los mismos constituyen herramientas que entregan información generalmente cuantitativa, que permite verificar los cambios generados por una intervención pública, en relación a lo que estaba planeado inicialmente. La evaluación basada en estos indicadores, se realiza en relación con una línea de base (punto de partida) y en función de estándares o metas especificados en los propósitos de las intervenciones (punto de llegada). Por eso las mediciones deben, idealmente, basarse en indicadores comparables y reproducibles en el tiempo.

Estos indicadores pueden ser aplicados a todo el “proceso de producción” de las actuaciones públicas (recursos, procesos, resultados) y dan cuenta de al menos tres dimensiones del desempeño: eficiencia, eficacia y economía, las “llamadas tres E” (Armijo, M. 2011). La primera alude al grado de cumplimiento de los objetivos planteados, sin considerar los recursos asignados a ellos. La segunda expresa la capacidad del Estado para multiplicar la cobertura y el alcance de la distribución de bienes y servicios, minimizando los costos de estructura y operaciones y maximizando la calidad del bien/servicio distribuido. La dimensión economía corresponde a la capacidad de una institución para generar y movilizar adecuadamente los recursos financieros en pos del cumplimiento de sus objetivos.

Como se ha destacado precedentemente, la legislación de nuestro país consagra a la ETP como un derecho que el estado debe garantizar en igualdad de oportunidades. Cuando evaluamos un derecho humano, los términos “eficacia”, “eficiencia” y “economía” deben re-significarse. En lo atinente al derecho a la educación una aproximación que ayuda a esta re-significación es la que propone Tomasevski (2004) en su enfoque conocido como “esquema o modelo de las 4-A”. En este modelo, la autora reconoce cuatro dimensiones que deben contemplarse en el marco de las obligaciones del Estado como garante de ese derecho: la Asequibilidad, el Accesibilidad, la Aceptabilidad y la Adaptabilidad.

La educación es asequible en la medida que es gratuita, está financiada por el estado, existe una infraestructura adecuada, así como docentes formados y capaces. Es accesible, si el sistema es no discriminatorio y se adoptan medidas positivas para incluir a los más marginados. Es aceptable si los contenidos de la enseñanza son relevantes, no discriminatorios culturalmente apropiados y de calidad; si el establecimiento es seguro y los docentes son profesionales. Por último el requisito de adaptabilidad se cumple si la educación puede evolucionar a medida que cambian las necesidades de la sociedad, puede contribuir a superar las desigualdades y adecuarse a contextos específicos.

El desafío de crear un sistema integrado de indicadores en Educación Técnico- Profesional desde esta doble mirada, es que debe contribuir a evaluar el desempeño de las políticas en ETP, en función de los tres atributos mencionados (eficacia eficiencia y economía) y a evaluar en qué medida esas políticas favorecen el ejercicio del derecho por parte de los titulares. El Sistema Integrado de Indicadores de la Educación Técnica Profesional (SIETP) pretende ser un progreso sustantivo, en vistas a proveer información que permita la evaluación y el seguimiento de la política de ETP desde la descripción de los recursos, los procesos y resultados que se ponen en juego en las instituciones a través de las políticas educativas. Estas políticas están mediatizadas por las condiciones en las que los actores se apropian de ellas. De este modo, se apunta a una mirada sistémica de las políticas y cómo esas políticas se sitúan en cada contexto.

Desde este marco conceptual, alguna de las preguntas que orientan la construcción de los indicadores que se proponen son las siguientes:

- ¿Las políticas de la ETP han logrado niveles aceptables de inclusión y equidad en el ejercicio del derecho?
- ¿Existen inequidades geográficas en la distribución de la oferta de ETP que obstaculicen el acceso en igualdad de oportunidades?
- ¿Las instituciones que brindan educación gratuita, cuentan con los recursos edilicios y de equipamiento para garantizar el acceso a una educación de calidad?
- ¿Se incrementó el acceso de las mujeres a todas las orientaciones y especialidades de la ETP?
- ¿Existen brechas geográficas sociales, culturales o de género en el tipo de trayectorias de que logran desarrollar los estudiantes?
- ¿Estas brechas se perpetúan o tienden a reducirse?

- ¿Existen brechas en relación con las tasas de egreso y el grado de apropiación de los conocimientos aprendidos?
- ¿Se han desarrollado estrategias para incluir en la ETP a poblaciones vulnerables? ¿Qué grado de eficacia tuvieron esas estrategias?
- ¿Se brindan apoyos económicos a los estudiantes que no cuentan con los recursos suficientes?
- ¿Se produjeron progresos en la expansión de la ETP en la población con discapacidad?
- ¿Se llevan a cabo todos los esfuerzos posibles para promover la progresividad de estos derechos?
- ¿Los contenidos de la ETP son pertinentes en relación con el tipo de conocimientos y competencias requeridos por el sistema productivo? ¿Cumplen con estándares de calidad?

3. METODOLOGÍA

El alcance, o universo, sobre el cual hace foco el SIIETP son todas las instituciones incluidas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP). Este último incluye a las instituciones del sistema educativo de carácter nacional, jurisdiccional y municipal, que brindan educación técnico profesional, sean ellas de gestión estatal o privada, a saber:

“a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel medio. Escuelas técnicas, industriales, agropecuarias o de servicios que, con criterios de unidad institucional y pedagógica contemplan diferentes formas de integración y/o articulación entre los ciclos inicial y de especialización, forman técnicos y emiten título de técnico u otros títulos con denominación diferente pero de carácter equivalente.

b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior no universitario. Institutos superiores técnicos, institutos tecnológicos, institutos de educación superior que forman técnicos superiores y emiten título de técnico u otros títulos con denominación diferente pero de carácter equivalente.

c) Instituciones de formación profesional. Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas medias o de nivel polimodal que brindan formación profesional y/o itinerarios completos, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes, que emitan certificaciones de formación profesional”.

Además de las instituciones específicas de la modalidad de EPT, el RFIETP también incluye instituciones que pertenecen a otras modalidades del sistema educativo nacional (educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de libertad) que brindan alguna oferta de educación técnico profesional como parte del conjunto de su oferta formativa específica.

El “recorte” señalado incluiría a la totalidad de las instituciones educación técnica de nivel secundario y superior de gestión estatal y un porcentaje muy elevado de las de gestión privada, ya que no todas están incorporadas en el RFIETP.

En relación con la formación profesional, la situación es algo más difusa debido a que sólo están incluidas las ofertas que se dictan en instituciones que dependen de los Ministerios de Educación de las provincias, la mayoría de gestión estatal. Quedan fuera del alcance de este sistema de indicadores aquellas ofertas formativas o procesos de certificación de competencias que se dictan en centros dependientes de otras carteras de gobierno, o en las unidades productivas (empresas, fábricas, etc.).

El SIIETP propone sistematizar y potenciar el uso de distintas fuentes, algunas diseñadas para la educación en general y otras específicas para la ETP. Entre las primeras se ha tomado en cuenta la información provista por el Relevamiento Anual de Establecimientos Educativos (RA), el Censo Nacional sobre Personal en Establecimientos y los Operativos de evaluación de aprendizajes (actualmente Operativo APRENDER). Dado que existe un código único de establecimientos educativos (CUE) y que éste es aplicable a los diferentes operativos estadísticos que se llevan a cabo para el conjunto del sistema educativo, la información que se recoge a través de cada uno de ellos puede ser “desagregada” para los que pertenecen a la modalidad técnico-profesional.

Entre las segundas, se consideró toda la información específica de ETP proveniente del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET): la proveniente del el Registro Federal de Instituciones de ETP a partir del cual se construye el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, la derivada el Sistema de Seguimiento de Estudiantes y Graduados de la Educación Técnico Profesional (SEGETP)², de las Encuestas de Trayectoria Educativa³, los procesos de Autoevaluación y la relativa a la gestión del Fondo Nacional de Educación Técnica Profesional. En relación a esta última⁴, se detectaron importantes dificultades para reconstruir la ejecución del FNETP ya que actualmente no existe un sistema que relacione el volumen total de recursos financieros transferidos con los efectivamente ejecutados y, en simultáneo que permita identificar las instituciones que han recibido fondos.

Por otra parte, mientras algunas de estas fuentes se concibieron para producir información estadística, en otros casos la información proviene de registros de procedimientos de gestión administrativa. El proceso de conversión de información originada en registros administrativos en informa-

2: Como parte de este sistema se realizó el seguimiento de una cohorte conformado por tres relevamientos: el Censo Nacional de Alumnos de Último Año (CENUAETP 2009), la Encuesta Nacional de Inserción de Egresados de Educación Técnico Profesional (ENIE 2011), la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013 (ENTE 2013).

3: Desde el año 2016, la Unidad de Gestión de Información del INET realiza además otro estudio consistente en el seguimiento de estudiantes que se encuentran en el primer ciclo, en el tránsito de primer al segundo ciclo y en el segundo ciclo de la secundaria técnica para obtener información sobre sus trayectorias educativas.

4: Esta información se captura sistemáticamente a través de diversos mecanismos. En particular el Sistema de Transferencias de Recursos Educativos dependiente de la Dirección General de Administración y Gestión Financiera del Ministerio de Educación (SITRARED), el Sistema de Registro de los Planes de Mejora presentados al INET y el Sistema de Gestión Documental Electrónica dependiente de la Secretaría de Modernización Administrativa del Ministerio de Modernización de la Nación (GEDO).

ción estadística, no es una tarea sencilla. Sus unidades y clasificaciones están definidas en base a criterios propios de la normativa y reglamentaciones de cada institución y no siempre cuentan con conceptos estándar para fines de compatibilidad. Suelen estar almacenados en archivos de diferente formato y no siempre poseen campos “identificatorios” comunes que garanticen su integración.

Debe destacarse también que la mayoría de las fuentes que alimentan el SIETP proviene de operativos de carácter nacional, de manera de que la información producida para las diferentes jurisdicciones del país, se recoge y procesa en base a procedimientos uniformes, a la vez que tienen una periodicidad definida. Sin embargo, también se incluyen fuentes de carácter puntual, que recogen datos con un fin específico y para un momento único en el tiempo (por ejemplo, encuestas sobre trayectoria de egresados) y de operativos que, si bien se reeditan en el tiempo y construyen datos a partir de la aplicación de un único instrumento, no permiten elaborar información comparable a lo largo del tiempo ni del territorio, como es la que proviene de los procesos de Autoevaluación Institucional.

Se juzgó valioso integrar y combinar diferentes tipos de fuentes de información por sus potencialidades complementarias. Los indicadores basados en los operativos de carácter nacional y de aplicación regular, permiten establecer tendencias, evaluar cambios a lo largo del tiempo y eventualmente monitorear el cumplimiento de metas. Por su parte, la información derivada de las otras fuentes hace posible realizar descripciones más detalladas sobre aspectos “cualitativos” de los fenómenos educativos a la vez que echan luz sobre aspectos específicos de la ETP sobre los cuales no existe otro tipo de información.

Asimismo, el SIETP integra fuentes de información sociodemográfica y económica: Censos de Población, Proyecciones y estimaciones poblacionales, Encuesta a Hogares, Encuesta de Indicadores Laborales (EIL), estadísticas de empleo registrado, estadísticas de producción e información proveniente del Relevamiento Anual de Ciencia y Tecnología.

El SIETP contempla dos grandes módulos. El primero referido a indicadores de contexto y el segundo a indicadores de desempeño. Los indicadores de contexto, dan cuenta del entorno en el que se desenvuelven las instituciones de educación técnico-profesional y en el que se inscriben las intervenciones de políticas educativas de la modalidad. Su inclusión se justifica en el hecho de que las políticas no se aplican en un “campo neutro” ni producen los mismos efectos en cada territorio. En función de los actores que la ponen en práctica, de sus destinatarios, de las características socio-productivas del entorno e inclusive de la dinámica del mercado de trabajo, pueden asumir cualidades, calidades, complejidades diferentes y dar lugar a respuestas de diversa índole.

Por su parte, el segundo módulo contiene los indicadores de desempeño propiamente dichos y están organizados de acuerdo a la “etapas lógicas” de la puesta en funcionamiento de las actuaciones públicas para la concreción de sus objetivos, es decir: recursos, procesos y resultados.

Los primeros cuantifican los recursos tanto físicos como humanos, y/o financieros que se ponen a disposición de las instituciones. Se agrupan de siguiente modo:

1. Instituciones y oferta académica.
2. Entornos formativos vinculados a la Infraestructura y equipamiento.
3. Inversión en ETP: distribución del Fondo Nacional de ETP.
4. Recursos humanos: equipo directivo, docentes, no docentes.

Los indicadores sobre procesos miden por un lado el acceso de la población a la ETP y por otro lado las acciones y las actividades destinadas a la Mejora Integral de la Calidad de la ETP. Se clasifican en:

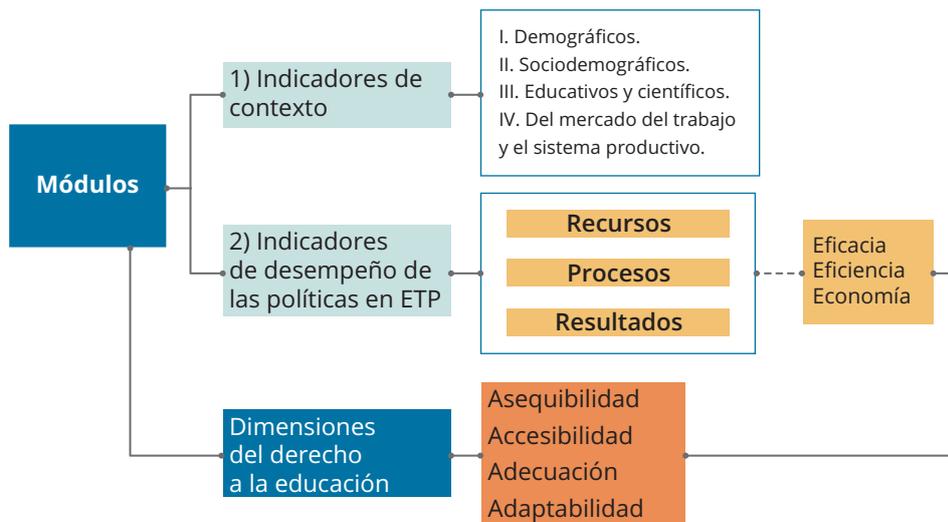
1. Acceso a la ETP.
2. Acciones de apoyo a la trayectoria de los estudiantes.
3. Fortalecimiento institucional a través participación en procesos de autoevaluación institucional y presentación de planes de mejora.
4. Acciones de apoyo a vinculación con el medio científico-tecnológico y productivo.
5. Acciones orientadas a la formación inicial y continua de docentes y directivos.
6. Acciones vinculadas a fortalecer el entorno formativo.

Por su parte, los indicadores de resultados miden el grado de avance en la concreción de los objetivos que se propusieron las políticas de ETP. Las subdimensiones que contempla este grupo de indicadores son:

1. Trayectorias educativas: promoción, repitencia, abandono y permanencia en la modalidad.
2. Terminalidad.
3. Calidad de los aprendizajes.
4. Articulación con el nivel de educación superior
5. Inserción en el mercado de trabajo.
6. Transferencia de conocimiento al medio socio-productivo.
7. Calidad y pertinencia de la oferta de títulos y certificaciones.

Finalmente, estos indicadores son interpelados por una serie de interrogantes que aluden a las cuatro dimensiones en las que se manifiesta el derecho a la educación: asequibilidad, aceptabilidad, accesibilidad y adaptabilidad. De esta manera, cada indicador de desempeño propuesto en el SIETP provee información específica para el monitoreo del cumplimiento de estos derechos⁵. La síntesis de esta propuesta puede verse en el siguiente esquema.

⁵: Cabe tener en cuenta que quedan fuera de alcance del sistema la evaluación del "impacto" de las políticas sobre los procesos productivos y mejora en la calidad de vida de la población.



En relación a los destinatarios del SIETP, no caben dudas que este sistema de indicadores está pensado, aunque no exclusivamente, para los responsables del diseño, ejecución y evaluación de políticas sobre Educación Técnico Profesional del nivel nacional y jurisdiccional. Otros usuarios potenciales del SIETP son los centros de investigación, universidades y organismos internacionales u organizaciones de la sociedad civil, interesados o especializados en la ETP y en las intersecciones entre educación y trabajo. Se espera contribuir con información sistematizada que permita incentivar las investigaciones y generar una comunidad de aprendizajes y conocimientos permanentes para que a su vez mejoren las recomendaciones de política.

4. PRINCIPALES RESULTADOS

Los resultados alcanzados en esta investigación fueron en primer lugar la formulación del set de indicadores que componen el SIETP. Además se confeccionaron fichas metodológicas que indican la fuente de información sobre el que se obtiene el dato, las variables de corte, el nivel geográfico, su vinculación con metas internacionales comprometidas por el país y sugerencias acerca de su interpretación. En estas fichas también se incluyen algunas advertencias acerca del grado validez de cada indicador en relación con los aspectos del desempeño que se proponen revelar y el nivel de confiabilidad de la información con la que se construye⁶. Un análisis exhaustivo sobre las potencialidades y limitaciones de la información disponible permitió establecer los principales vacíos de información que actualmente existen y plantear algunas sugerencias para cubrir esas vacancias.

A continuación se exhibe el listado de indicadores seleccionados organizados en los módulos descritos en el precedente esquema.

⁶: Por razones de espacio las fichas metodológicas de los indicadores no se presentan en este artículo.

Módulo 1: Indicadores de contexto

Estos indicadores deben estar estimados para el nivel jurisdiccional (provincias y CABA) Con el fin de no perder la visión general de las políticas en ETP de alcance nacional, cada uno debería contemplar una referencia sobre su posición relativa en el contexto regional y nacional.

Indicadores demográficos

- a.1) Población en el año x.
- a.2) Tasa de crecimiento medio anual entre los años x y x-n.
- a.3) Población económicamente activa en el año x.
- a.4) Porcentaje de población de 65 años y más en el año x.

Indicadores socioeconómicos

- b.1) Porcentaje de población bajo la línea de la pobreza en el año x.
- b.2) Porcentaje de población urbana con servicio sanitario deficiente⁷ en el año x.
- b.3) Porcentaje de población no cubierta por obra social o plan médico en el año x.
- b.4) Proporción del ingreso total que percibe el 10% de los hogares más ricos en el año x.
- b.5) Proporción del ingreso total que percibe el 10% de los hogares más pobres en el año x.

Indicadores educativos y del sistema científico

- c.1) Población de 18 a 24 años según participación en el mercado de trabajo y en el sistema educativo (estudia y trabaja / sólo estudia / sólo trabaja / no estudia ni trabaja) en el año x.
- c.2) Tasa de escolarización de la población 12-17 años en el año x.
- c.3) Porcentaje de población de 25 años y que completó el nivel universitario en el año x.
- c.4) Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (JCE)⁸ en el año x.
- c.5) Becarios del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (JCE) en el año x.
- c.6) Investigadores y becarios del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología / PEA en el año x.
- c.7) Variación % de la población que recibió un curso de formación profesional en el año x.

Indicadores del mercado de trabajo y el sistema productivo

- d.1) Tasa de actividad en el año x.
- d.3) Porcentaje de empleo no registrado.
- d.4) Porcentaje de la población ocupada que trabaja en el sector público en el año x.
- d.5) Variación del empleo registrado en el sector privado según calificación del puesto de trabajo en el año x.
- d.6) Distribución del empleo del sector privado según tamaño del establecimiento (Grandes / medianas / pequeñas / microempresas) en el año x.

⁷: Corresponde a la población que reside en viviendas que no tienen inodoro o que el inodoro no tiene un sistema de arrastre de agua.

⁸: Investigadores y Becarios de Jornada Completa Equivalente del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

- d.7) Distribución del empleo del sector privado según sector (agricultura, ganadería y pesca / Minería y petróleo / Industria / comercio / servicios / electricidad, gas y agua / construcción) en el año x.
- d.8) % de empresas con puestos vacantes en el año x.
- d.9) % de empresas que realizaron búsquedas en el año x.
- d.10) % de empresas que lograron cubrir todos los puestos buscados en el año x.
- d.11) % de empresarios con expectativas de aumentar dotación en el año x.
- d.12) % de empresas que realizaron cursos de capacitación en el año x.
- d.13) Principales cadenas productivas en el año x (descripción).

Módulo 2: Indicadores de desempeño

Los indicadores de desempeño se ordenan a partir de una serie de preguntas que les dan sentido y justifican su pertinencia en el SIIETP. Corresponden cada uno con una dimensión del derecho a la educación: asequibilidad (A1), Accesibilidad (A2), aceptabilidad (A3) y Adaptabilidad (A4). Deben estimarse para los niveles nacional y jurisdiccional (provincias y CABA).

2.1) Insumos

Instituciones y oferta educativa

- A. ¿Es suficiente la oferta de instituciones de ETP en relación con la oferta no ETP y la población potencialmente “destinataria”? ¿Su distribución geográfica es equilibrada? (A1)
- a.1) Cantidad de instituciones de la modalidad de ETP en el año x y variación % respecto del año x-3.
 - a.2) Porcentaje de instituciones de la modalidad de ETP de gestión estatal en el año x.
 - a.3) Cantidad y distribución de instituciones que no son de la modalidad pero que tienen al menos una trayectoria formativa técnico profesional en el año x.
 - a.4) Porcentaje de instituciones de la modalidad ETP que están en convenio empresarial, gremial u otro según tipo de institución conveniada en el año x y en el año x-3.
 - a.5) Distribución de las instituciones de la modalidad ETP según tamaño del establecimiento en el año x.
 - a.6) Distribución de las instituciones de la modalidad ETP según cantidad de ofertas en el año x.
 - a.7) Razón entre instituciones de la modalidad técnico-profesional y la población potencialmente destinataria año y x y año x-3.
 - a.8) Porcentaje de instituciones de la modalidad técnica en el total de instituciones educativa año y x y año x-3.
 - a.9) Índice de Gini sobre la distribución provincial de las instituciones y de la población destinataria Años x y x-3.
- B. ¿Existen barreras geográficas para acceder a una ETP? (A2)
- b.1) Porcentaje de población que reside en ciudades o poblados donde no hay instituciones de la modalidad ETP Año x y año x-3.

b.2) Cantidad y porcentaje de instituciones (incluyendo aulas talleres móviles) de la modalidad de ETP de nivel secundario que corresponden a contextos rurales en el año x en el año x-3.

C. ¿Hay oferta ETP dirigida a población con capacidades especiales? ¿Qué avances se lograron en los últimos años? (A4)

c.1) Cantidad y porcentaje de ofertas académicas de ETP que se dictan en instituciones de modalidad especial en el año x y variación % respecto de año x-3.

D. ¿Hay oferta ETP dirigida a población en contextos de encierro? ¿Qué avances se lograron en los últimos años? (A4)

d.1) Cantidad y porcentaje de ofertas académicas de ETP que se dictan en contextos de encierro en el año x y variación % respecto de año x-3.

E. ¿Hay oferta ETP con horarios compatibles para jóvenes y población adulta que trabaja? ¿Qué avances se lograron en los últimos años? (A4)

e.1) Cantidad y porcentaje de ofertas académicas de ETP que se dictan en horario nocturno o vespertino en el año x y variación % respecto de año x-3.

F. ¿Hay oferta ETP que interpone barreras de acceso en función de conocimientos previos? (A2)

f.1) Cantidad y porcentaje de ofertas académicas de ETP cuyo requisito de acceso es la aprobación de un examen de ingreso. Año x y variación % respecto de año x-3.

G. ¿Cuál es el grado de diversidad de ofertas académicas que se ofrecen en la provincia? ¿Guarda relación con la estructura socio-productiva? (A1 y A3)

g.1) Distribución de la oferta académica según sector de la actividad socio-productiva y/o de servicios en donde se enmarca el plan de estudio. Año x.

Entornos formativos referidos a la infraestructura y el equipamiento

A. ¿Cuentan las instituciones con servicios básicos (agua, luz, sistema de arrastre de agua) y servicios sanitarios en cantidad adecuada? ¿Existen brechas regionales? ¿En qué medida se perpetuaron o se fueron cerrando? (A1)

a.1) Porcentaje de instituciones de modalidad ETP de nivel secundario con infraestructura deficitaria (no cuentan con al menos uno de los siguientes servicios: luz eléctrica, agua potable, desagüe o alcantarillado, recolección de residuos). Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

B. ¿Cuentan las instituciones con condiciones de infraestructura y espacio adecuadas? ¿Se evidenciaron progresos? ¿Existen brechas regionales y por sector de gestión? ¿Cómo evolucionaron esas brechas? (A1)

b.1) Porcentaje de instituciones de la modalidad ETP cuyo director considera que las condiciones

generales de la infraestructura del edificio es mala o muy mala en el año. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

b.2) Promedio de alumnos por sección en el año x y variación % respecto del año, Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

C. ¿Las instituciones poseen espacios separados para desarrollar actividades específicas (laboratorio de ciencias, taller de tecnología, aula de informática, biblioteca) ¿Se evidenciaron progresos? ¿Existen brechas geográficas? ¿Cómo evolucionaron esas brechas? (A1)

c.1) Porcentaje de instituciones de la modalidad ETP que cuentan con espacios diferenciados para laboratorio de ciencia y taller de tecnología Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

c.2) Porcentaje de instituciones de la modalidad ETP con espacios de uso exclusivo de biblioteca y/o laboratorio de informática. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

D. ¿Cuál es el estado del mobiliario? ¿Existen brechas regionales y por sector de gestión en relación con el grado de equipamiento de las instituciones educativas? (A1)

d.1) Porcentaje de instituciones de la modalidad ETP cuyo director considera que las condiciones del mobiliario son malas o muy malas, Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

E. ¿Tienen equipamiento electrónico adecuado (multimedia, sonido, tv/reproductor de DVD o CD, impresora/scanner, etc.)? ¿Existen brechas regionales y por sector de gestión en relación con el grado de equipamiento de las instituciones educativas? (A3)

e.1) Porcentaje de instituciones de la modalidad ETP que no cuentan con un equipamiento mínimo (no tienen impresora, ni televisor, ni reproductor cd o dvd) Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

e.2) Porcentaje de instituciones de la modalidad ETP dotadas de equipamiento actualizado en TICS (cuentan con al menos tres (3) de los siguientes artefactos: sistema multimedia o caño, scanner, servidor para uso escolar, cámara de video para computadora (webcam), equipo de sonido, pizarras digitales o interactivas, impresora 3D). Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

F. ¿Las instituciones educativas cuentan con conexión internet de uso irrestricto? ¿Se registraron progresos? ¿Existen brechas regionales y en cuanto al sector de gestión? ¿Cómo progresaron esas brechas? (A3)

f.1) Porcentaje de instituciones de la modalidad ETP que cuentan con acceso a internet en tiempo no restringido. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

f.2) Porcentaje de instituciones que tienen acceso a internet en las aulas o laboratorios de infor-

mática Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

f.3) Porcentaje de instituciones de la modalidad ETP que tienen acceso a internet en la biblioteca. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

G. ¿Cuentan las instituciones educativas con equipamiento informático suficiente? ¿Se registraron progresos? ¿Existen brechas regionales y en cuanto al sector de gestión? ¿Cómo progresaron esas brechas? (A3)

g.1) Porcentaje de estudiantes de ETP de nivel secundario a los que les asignaron netbooks a través de CONECTAR IGUALDAD u otros programas. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

g.2) Porcentaje de instituciones que cuentan en la biblioteca con al menos 1 computadora o netbooks por cada 20 estudiantes. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

g.3) Porcentaje de instituciones de la modalidad ETP que cuentan en la sala de informática con al menos 1 computadora o netbook por cada 10 estudiantes. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

H. ¿Las instituciones disponen de recursos y condiciones para incorporar internet a sus prácticas pedagógicas de estudiantes y/o docentes? ¿Hubo avances? ¿Se registran brechas? ¿Hubo avances? ¿Se registran brechas? (A3)

h.1) Porcentaje de instituciones de la modalidad ETP que cuyos docentes usan software educativos en al menos una de las áreas. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y año x-3.

I. ¿Los laboratorios y talleres de tecnología cuentan con insumos y herramientas adecuadas para desarrollar las actividades? ¿Hubo avances? ¿Se registran brechas? (A3)

i.1) Porcentaje de estudiantes en escuelas que en los últimos tres (3) años participaron en Autoevaluación Institucional (AEI) que consideran que los insumos y herramientas son suficientes y están actualizados. Año x.

i.2) Porcentaje de estudiantes en escuelas que en los últimos tres (3) años participaron en Autoevaluación Institucional (AEI) que consideran que los insumos y herramientas son suficientes y están actualizados. Año x.

J. ¿Cuentan con regulaciones específicas y elementos adecuados sobre seguridad e higiene? ¿Hubo avances? ¿Se registran brechas? (A3)

j.1) Porcentaje de estudiantes en escuelas que en los últimos tres (3) años participaron en AEI que nunca usaron o sólo ocasionalmente elementos de seguridad e higiene. Año x.

j.2) Porcentaje de docentes en instituciones educativas que en los últimos tres (3) años participaron en AEI que consideran no adecuadas las medidas de seguridad e higiene en al menos uno de

los siguientes espacios: talleres, áreas de producción, laboratorios, depósitos. Año x.

j.3) Porcentaje de estudiantes de ETP a los que les asignaron mochilas técnicas. Año x y año x-3.

Inversión en ETP: distribución del Fondo Nacional de ETP

A. ¿Cuál fue la magnitud de los montos proveniente del Fondo Nacional de Educación Técnico Profesional destinados a la provincia? (A1)

a.1) Monto a precios constantes destinado a planes de mejora, jurisdiccionales, institucionales y federales. Total y como porcentaje del presupuesto educativo de la provincia. Año x y año x-3.

B. ¿Los montos destinados a los planes de mejora se distribuyeron equitativamente en función de las características de las instituciones, la cantidad de estudiantes? (A2)

b.1) Monto anual promedio por alumno destinado a planes de mejora institucionales, jurisdicciones y federales, 2010-2013 y 2013-2016.

b.2) Monto anual promedio por institución destinado a planes de mejora institucionales, 2010-2013 y 2013-2016 según tamaño de la institución.

Recursos humanos: docentes y no docentes

A. ¿Quiénes son los docentes y directivos de las instituciones ETP? ¿Existen diferencias en los distintos contextos geográficos? (A3)

a.1) Distribución por sexo y edad de docentes que se desempeñan en instituciones de la modalidad ETP. Año 2014.

a.2) Distribución por sexo y edad de directivos de instituciones de la modalidad de ETP. Año 2014.

a.3) Distribución de los docentes que se desempeñan en instituciones de la modalidad de ETP según antigüedad en la función. Año 2014.

B. ¿Cómo es la formación inicial de los docentes y directivos de las instituciones ETP? ¿Existen diferencias en los distintos contextos geográficos? (A3)

b.1) Porcentaje de docentes que se desempeñan en instituciones de la modalidad ETP cuyo nivel educativo es superior universitario o no universitario. Año 2014.

b.2) Porcentaje de directivos en instituciones de la modalidad de ETP cuyo nivel educativo es superior universitario o no universitaria. Año 2014.

b.3) Porcentaje de docentes que se desempeñan en instituciones de la modalidad de ETP que tienen formación pedagógica. Año 2014.

b.4) Porcentaje de directivos en instituciones de la modalidad de ETP que tienen formación pedagógica. Año 2014.

C. ¿Qué características tiene la planta funcional docente de las instituciones de la modalidad de ETP en relación a la estabilidad de los cargos y las condiciones de contratación? ¿En qué medida las instituciones pueden conformar equipos de trabajo consolidados? (A3)

c.1) Porcentaje de horas cátedra que son atendidas por docentes suplentes en instituciones de la

modalidad de ETP. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

c.2) Porcentaje de cargos que son atendidas por docentes suplentes en instituciones de la modalidad de ETP Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

c.3) Porcentaje de cargos de la planta funcional que no están cubiertos en instituciones de la modalidad de ETP. Año x y año x-3.

c.4) Porcentaje de docentes por cargo (o por cargo y horas cátedra) en instituciones de la modalidad de ETP. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

D. ¿El personal no docente es suficiente en relación a la cantidad de alumnos? (A3)

d.1) Personal de limpieza y maestranza por alumno en instituciones de la modalidad de ETP. Año x y año x-3.

d.2) Personal administrativo por alumno. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

2.2) Procesos

Acceso a la ETP en igualdad de oportunidades

A. ¿Cuántos adolescentes, jóvenes y adultos acceden a la Educación Técnico Profesional? ¿Hay progresos? ¿Hay inequidades geográficas? (A2)

a.1) Matriculados en instituciones de la modalidad ETP en el año x y variación % respecto del año x-3.

a.2) Matriculados en instituciones de la modalidad ETP de nivel secundario técnico según orientación en el año x y variación % respecto del año x-3.

a.3) Porcentaje de matriculados en instituciones de la modalidad ETP de nivel secundario sobre matriculados en el nivel secundario en el año x.

a.4) Matriculados en el nivel superior técnico según especialidad en el año x y variación % respecto del año x-3.

a.5) Porcentaje de matriculados en instituciones de la modalidad ETP de nivel terciario sobre matriculados en el nivel terciario en el año x.

a.6) Matriculados en cursos de formación profesional según tipo de certificación en el año x y x-3.

B. ¿Está garantizado el acceso a la Educación Técnico Profesional en igualdad de oportunidades para varones y mujeres? (A2)

b.1) Porcentaje de mujeres matriculadas en instituciones de la modalidad ETP en los años x y x-3.

b.2) Cantidad de mujeres cada 10 varones matriculados en el nivel secundario técnico según orientación en los años x y x-3.

b.3) Cantidad de mujeres cada 10 varones matriculados en el nivel superior técnico según especialidad en los años x y x-3.

b.4) Cantidad de mujeres cada 10 varones matriculados en cursos de formación profesional según tipo de certificación en los años x y x-3.

C. ¿Qué esfuerzos se hacen para garantizar la igualdad de género? (A3)

c.1) Porcentaje de instituciones de ETP que solicitaron financiamiento para estrategias de promoción de la igualdad de género a través de planes de mejora financiados por el Fondo de ETP en Año x y año x-3.

c.2) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la estrategia para la promoción de la igualdad de género en año x y año x-3.

c.3) Porcentaje de estudiantes que cursan nivel secundario en la ETP que consideran que los docentes tienen con las mujeres un trato desigual en relación a su condición de género. Año x.

c.4) Porcentaje de mujeres que cursan en el nivel secundario en la ETP que estuvieron expuestas a algún tipo de discriminación de género. Año x.

D. ¿Está garantizado el acceso a la Educación Técnico Profesional en igualdad de oportunidades para la población con discapacidad? ¿Qué esfuerzos se hacen para garantizar su acceso a la ETP? (A2)

d.1) Porcentaje de instituciones de educación técnico profesional de nivel secundario a las que acceden estudiantes con discapacidades en los años x y año x-3.

d.2) Matriculados en instituciones de modalidad especial con formación profesional en los años x y año x-3.

d.3) Porcentaje de instituciones de ETP que solicitaron financiamiento para implementar acciones de inclusión para personas con discapacidad a través de planes de mejora financiados por el Fondo de ETP. Año x y año x-3.

d.4) Porcentaje del monto del Fondo ETP de la jurisdicción asignado a acciones de inclusión para personas con discapacidad. Año x y año x-3.

E. ¿Está garantizado el acceso a la Educación Técnico Profesional en igualdad de oportunidades para la población en contexto de encierro? ¿Qué esfuerzos se hacen para garantizar su acceso? (A2)

e.1) Porcentaje de instituciones de educación nivel secundario técnico a las que acceden estudiantes en situación de encierro. Año x y año x-3.

e.2) Porcentaje de instituciones de ETP que solicitaron financiamiento para acciones para estudiantes en situación de encierro a través de los planes de mejora financiados por el Fondo de ETP. Año x y año x-3.

e.3) Porcentaje del monto del Fondo ETP de la jurisdicción asignado a acciones para estudiantes en situación de encierro. Año x y año x-3.

Fortalecimiento institucional

A. ¿Las instituciones educativas han realizado procesos de autoevaluación institucional? (A3)

a.1) Cantidad y porcentaje de instituciones de ETP que participaron alguna vez del proceso de Autoevaluación Institucional (AEI) hasta el año x.

a.2) Porcentaje de instituciones de ETP que participaron en procesos de AEI en el año x y en el año x-3.

B. ¿Cuáles es el universo de instituciones educativas que han recibido recursos del Fondo Nacional de ETP a través de planes de mejora institucionales? (A3)

b.1) Distribución de las instituciones según cantidad de veces que presentaron planes de mejora institucional hasta el año x.

b.2) Porcentaje de instituciones que ETP que presentaron planes de mejora institucional en el año y en el año x-3.

Acciones de apoyo a la trayectoria educativa

A. ¿Existen acciones tendientes a que los estudiantes, docentes y autoridades jurisdiccionales participen en actividades que se desarrollen por fuera del formato escolar tradicional? (A3)

a.1) Porcentaje de instituciones de ETP que solicitaron financiamiento para la línea de participación de Encuentros Educativos de la ETP a través de planes de mejora institucional. Año x y año x-3.

a.2) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "participación de Encuentros Educativos de la ETP". Año x y año x-3.

a.3) Cantidad de estudiantes que participaron de Encuentros Educativos de la ETP. Año x y variación % respecto del año x-3.

B. ¿Existen acciones tendientes a apoyar y acompañar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje? (A2)

b.1) Porcentaje de instituciones de ETP que solicitaron financiamiento para implementar acciones de apoyo y acompañamiento de los procesos de aprendizaje a través de planes de mejora financiados por el Fondo de ETP. Año x y año x-3.

b.2) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "apoyo y acompañamiento de los procesos de aprendizaje". Año x y año x-3.

C. ¿Existen estrategias para garantizar la terminalidad de los estudiantes de ETP que ya no asisten a las instituciones educativas y no han obtenido su título de graduación? (A4)

c.1) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a acciones para favorecer el completamiento de carreras técnicas de nivel secundario, para los que les faltan requisitos para la graduación en el año x y en el año x-3.

c.2) Cantidad de matriculados en FinesTEC. Año x y variación % respecto del año x-3.

D. ¿Existen estrategias para garantizar el traslado de los estudiantes a las instituciones educativas de ETP de nivel secundario y formación profesional? (A2)

d.1) Porcentaje de instituciones de ETP que solicitaron financiamiento para acciones tendientes a garantizar el traslado de los estudiantes a través de planes de mejora institucional. Año x y año x-3.

d.2) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a traslado de estudiantes de instituciones educativas de ETP. Año x y año x-3.

E. ¿Existen estrategias para proveer de mochilas técnicas a los estudiantes de ETP? (A3)

e.1) Porcentaje de instituciones que solicitaron financiamiento para mochilas técnicas a través de los planes de mejora financiados por el Fondo de ETP. Año x y año x-3.

e.2) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a mochilas técnicas. Año x y año x-3.

F. ¿Existen apoyos económicos destinados a apoyar la escolaridad de los estudiantes? (A2)

f.1) Cantidad y porcentaje de estudiantes de nivel secundario de instituciones de modalidad ETP que cuyos padres o tutores reciben Asignación Universal por Hijo. Año x y año x-3.

f.2) Cantidad y porcentaje de estudiantes de nivel superior en instituciones de modalidad ETP que perciben una beca del Programa Nacional Becas del Bicentenario. Año x y año x-3.

Acciones de apoyo a vinculación con el medio científico-tecnológico y productivo

A. ¿Existen acciones para favorecer la realización de prácticas profesionalizantes adecuadas a los perfiles profesionales de la oferta educativa de las instituciones de ETP? (A3)

a.1) Porcentaje de instituciones ETP que solicitaron financiamiento para la línea "acciones para favorecer prácticas profesionalizantes" a través de los planes de mejora financiados por el Fondo de ETP. Año x y año x-3.

a.2) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "acciones para favorecer prácticas profesionalizantes". Año x y año x-3.

B. ¿Existen acciones para realizar prácticas de vinculación con los sectores socio-productivo y científico tecnológico? (A3)

b.1) Cantidad de estudiantes que realizaron pasantías en empresas, organismos estatales o en organizaciones no gubernamentales. Años x y variación % respecto del año y x-3.

C. ¿Existen estrategias para realizar visitas didácticas y de viajes de estudio vinculados con las orientaciones y/o especialidades de las trayectorias formativas de la ETP? (A3)

c.1) Porcentaje de instituciones de ETP que solicitaron financiamiento para la línea "visitas didácticas y viajes de estudio vinculados con las orientaciones y/o especialidades de las trayectorias formativas de la ETP" a través de los planes de mejora financiados por el Fondo de ETP. Año x y año x-3.

c.2) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "visitas didácticas y viajes de estudio vinculados con las orientaciones y/o especialidades de las trayectorias formativas de la ETP". Año x y año x-3.

Acciones orientadas a la formación inicial y continua de docentes y directivos

A. ¿Existen estrategias para formar pedagógica y didácticamente, y actualizar científico-tecnológico

-acorde a los marcos de referencia de los diversos títulos técnicos profesionales- a los docentes de nivel secundario? (A3)

- a.1) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "formación docente inicial". Año x y año x-3.
- a.2) Cantidad de docentes de ETP matriculados en Programas de Formación Docente Inicial. Año x y variación % respecto del año x-3.

B. ¿Existe formación docente continua para capacitar y/o actualizar a directivos, docentes e instructores en ejercicio u otro profesional de la ETP en campos y especialidades considerados relevantes? (A3)

- b.1) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "formación docente continua". Año x y año x-3.
- b.2) Cantidad de docentes de ETP matriculados en programas de Formación Docente Continua. Año x y variación % respecto del año x-3.

C. ¿Existen estrategias para formación de instructores? (A3)

- c.1) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "formación de instructores". Año x y año x-3.
- c.2) Cantidad de instructores matriculados en programas de Formación de Instructores. Año x y variación % respecto del año x-3.

D. ¿Existen estrategias para el fortalecimiento de directivos, docentes, inspectores, supervisores y equipos técnicos provinciales en sus actividades de gestión y administración? (A3)

- d.1) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "acciones para el desarrollo profesional de directivos, docentes, inspectores, supervisores y equipos técnicos provinciales". Año x y año x-3.
- d.2) Cantidad de directivos de instituciones de ETP capacitados para las actividades de gestión y de administración. Año x y variación % respecto del año x-3.
- d.3) Cantidad de docentes de instituciones de ETP capacitados para las actividades de gestión y de administración. Año x y variación % respecto del año x-3.
- d.4) Cantidad de inspectores/supervisores de instituciones de ETP capacitados para las actividades de gestión y de administración. Año x y variación % respecto del año x-3.

Acciones vinculadas a fortalecer el entorno formativo

A. ¿Existen estrategias para incorporar equipamiento, materiales e insumos para el desarrollo de actividades y uso seguro del entorno formativo en talleres, laboratorios, espacios productivos y deportivos? (A3)

- a.1) Porcentaje de instituciones de ETP que solicitaron financiamiento para equipamiento, materiales e insumos para el desarrollo de actividades y uso seguro del entorno formativo en talleres, laboratorios, espacios productivos y deportivo a través de los planes de mejora financiados por el Fondo de ETP. Año x y año x-3.

a.2) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "equipamiento, materiales e insumos para el desarrollo de actividades y uso seguro del entorno formativo en talleres, laboratorios, espacios productivos y deportivos". Año x y año x-3.

B. ¿Existen estrategias para el equipamiento integral de bibliotecas? (A3)

b.1) Porcentaje de instituciones de ETP que solicitaron financiamiento para equipamiento integral de bibliotecas en x año a través de los planes de mejora financiados por el Fondo de ETP. Año x y año x-3.

b.2) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "equipamiento integral de bibliotecas". Año x y año x-3.

C. ¿Existen estrategias para la incorporación de tecnología de la información y de la comunicación? (A3)

c.1) Porcentaje de instituciones de ETP que solicitaron financiamiento para equipamiento en tecnología de la información y de la comunicación a través de los planes de mejora financiados por el Fondo de ETP. Año x y año x-3.

c.2) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "tecnología de la información y de la comunicación". Año x y año x-3.

D. ¿Existen estrategias para el mantenimiento de las Aulas Talleres Móviles? (A3)

d.1) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "mantenimiento de las Aulas Talleres Móviles". Año x y año x-3.

E. ¿Existen estrategias para obras de infraestructura edilicia de las instituciones de ETP? (A3)

e.1) Porcentaje de instituciones de ETP que solicitaron financiamiento para obras de infraestructura edilicia a través de los planes de mejora financiados por el Fondo de ETP. Año x y año x-3.

e.2) Porcentaje del monto del Fondo de la ETP de la jurisdicción asignado a la línea "infraestructura edilicia de las instituciones de ETP". Año x y año x-3.

e.3) Cantidad de obras de infraestructura edilicia en instituciones ETP iniciadas en el año x y en el año x-3.

2.3) Resultados

Trayectorias educativas: promoción, repitencia, migración de la modalidad

A. ¿Cómo son las trayectorias de los estudiantes de ETP de nivel medio en cuanto a su continuidad y pasaje de año a largo de la escolarización? ¿Existen brechas geográficas, de género o por sector de gestión? (A3)

a.1) Porcentaje de alumnos con sobreedad en el nivel secundario. Total ciclo básico y orientado Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje mínimo (índice base 100). Año x y el año x-3.

a.2) Tasa de promoción efectiva en el nivel secundario. Total, ciclo básico y ciclo orientado. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3

- a.3) Tasa de repitencia en el nivel secundario. Total, ciclo básico y orientado. Año x y año x-3.
- a.4) Porcentaje de alumnos de 5/6 año que repitieron al menos una vez en la escuela secundaria Año 2009 y año x. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.
- a.5) Porcentaje de alumnos de 5/6 año que repitieron al menos dos veces en la escuela secundaria Año 2009 y año x. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

B. ¿En qué medida las instituciones de ET logran que sus estudiantes permanezcan en las instituciones de la modalidad? (A3)

- b.1) Porcentaje de estudiantes de nivel secundario de modalidad técnica que siguen en el sistema educativo en el año siguiente pero en una escuela que no es de la modalidad técnica. Primer año, año anterior al cambio de ciclo y anteúltimo año. Año x.

Terminalidad

A. ¿Qué progresos se registraron en relación con el volumen de población que logra egresar de la ET en el nivel medio y superior? ¿Aumentó la proporción de mujeres? (A1)

- a.1) Volumen de egresados de la ET de nivel secundario en el año x y variación % respecto al año x-3.
- a.2) Cantidad de varones cada 10 mujeres de la ET nivel secundario en el año x y variación % respecto al año x-3.
- a.3) Porcentaje de egresados de nivel secundario de ET respecto del total de egresados de nivel secundario en el año x y en el Año x-3.
- a.4) Cantidad de egresados por FinesTEC años x y x-3.
- a.5) Volumen de egresados de la ET de nivel superior en el año x y variación % respecto al año x-3.
- a.6) Cantidad de varones cada 10 mujeres egresados de la ET de nivel superior en el año x y en el año x-3.
- a.7) Porcentaje de egresados de superior técnico respecto del total de los egresados de nivel superior en el año x y en el año x-3.

B. ¿Qué progresos se registraron en relación con el volumen de personas que completaron un curso/capacitación de formación profesional? ¿Aumento la proporción de mujeres? (A2)

- b.1) Volumen y variación porcentual de los egresados de la cursos de FP. Año x y x-3.
- b.2) Cantidad de varones cada 10 mujeres egresados de un curso de FP. Años x y año x-3.

C. ¿En qué medida las instituciones de ETP logran el objetivo de lograr que sus estudiantes egresen? (A3)

- c.1) Tasa de egreso de la educación en el nivel secundario. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.
- c.2) Situación de los estudiantes de secundario de último año en 2009 según si finalizó y año en que lo hizo.

c.3) Relación entre ingresos y egresos en el año x en carreras de ET de nivel superior. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

c.4) Porcentaje de población que se recibe 4 años o más después de haber comenzado la carrera en el nivel superior. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

c.5) Porcentaje de población que se recibe en el nivel superior 6 años o más después de haber comenzado la carrera. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

Calidad de los aprendizajes

A. ¿En qué medida las instituciones de ET de nivel secundario logran que sus estudiantes hayan adquiridos conocimientos y habilidades "esperadas" de acuerdo a los diseños curriculares en áreas de conocimiento general comunes a las de la educación no Técnica? (A3)

a.1) Porcentaje de alumnos que alcanzaron niveles de desempeño satisfactorio o avanzado en las pruebas de lengua. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

a.2) Porcentaje de alumnos que alcanzaron niveles de desempeño satisfactorio o avanzado en las pruebas de matemática. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

a.3) Porcentaje de alumnos que alcanzaron niveles de desempeño satisfactorio o avanzado en las pruebas de Ciencias Naturales. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

a.4) Porcentaje de alumnos que alcanzaron niveles de desempeño satisfactorio o avanzado en las pruebas de Ciencias Sociales. Distancia respecto de la jurisdicción con porcentaje máximo (índice base 100). Año x y el año x-3.

B. ¿Los estudiantes de las escuelas técnicas de nivel secundario logran mejores resultados en las pruebas de desempeño que los de las escuelas no técnicas? (A3)

b.1) Puntaje medio obtenido por los estudiantes de ETP y por los estudiantes de instituciones que no son de la modalidad en el área de matemática.

b.2) Puntaje medio obtenido por los estudiantes de ETP y por los estudiantes de instituciones que no son de la modalidad en el área de lengua.

b.3) Puntaje medio obtenido por los estudiantes de ETP y por los estudiantes de instituciones que no son de la modalidad en el área de ciencias naturales.

b.4) Puntaje medio obtenido por los estudiantes de ETP y por los estudiantes de instituciones que no son de la modalidad en el área de ciencias sociales.

Articulación con el nivel superior.

A. ¿En qué medida el acceso y trayecto por una secundaria de ETP facilita el acceso y la permanencia en la educación superior? ¿Se manifiestan brechas de género? (A3)

- a.1) Situación educativa de los estudiantes de último año al cabo de tres años y medio. Total y sólo aquellos con expectativas de seguir estudiando.
- a.2) Egresados de una secundaria ETP que al cabo de 3 años y medio de terminar de cursar la secundaria cursan o cursaron estudios superiores según conformidad con la formación recibida en la secundaria.
- a.3) Distribución de los egresados que al cabo de tres años y medio de terminar de cursar la secundaria cursan o finalizaron estudios de nivel superior según nivel y modalidad (en porcentaje).
- a.4) Distribución de población de 20-24 años matriculada en el nivel universitario o superior no universitario según nivel y modalidad (en porcentaje). Año 2015.
- a.5) Distribución de los egresados que al cabo de tres años y medio de terminar de cursar la secundaria cursan o finalizaron una carrera universitaria según área de conocimiento de la carrera.
- a.6) Distribución de población de 20-24 años matriculada en el nivel universitario según área de conocimiento de la carrera Año 2015.

Inserción en el mercado de trabajo.

A. ¿En qué medida el acceso y trayecto por la ETP facilita una inserción satisfactoria en el mercado de trabajo? (A3)

- a.1) Situación laboral y educativa de los egresados del secundario al cabo de tres años y medio de terminar de cursar la secundaria. Total y sólo egresados.
- a.2) Tasa de actividad de los estudiantes de nivel secundario según si concluyeron el secundario al cabo de 3 años y medio.
- a.3) Población que al cabo de un año y medio de terminar la secundaria trabaja, según si consiguió su empleo por alguna razón vinculada a su tránsito por la escuela técnica (pasantía de la escuela o a través de un profesor).
- a.4) Población que al cabo de tres años y medio de terminar la secundaria trabaja, según si considera que lo aprendido en la escuela le sirve para su trabajo.
- a.5) Población que al cabo de tres años y medio de terminar la secundaria trabaja con equipo electromecánica, según si considera que lo aprendido en la escuela le sirvió mucho en su trabajo.
- a.6) Población que al de tres años y medio de terminar la escuela secundaria trabaja con equipo informatizado, según si considera que lo aprendido en la escuela le sirvió mucho en su trabajo.
- a.7) Población que al cabo de tres años y medio de terminar la secundaria trabaja pero no lo hace con equipo informatizado ni electromecánico según si considera que lo aprendido en la escuela le sirvió mucho en su trabajo.
- a.8) Población que al cabo de tres años y medio de terminar la secundaria trabaja según grado de "afinidad" entre el tipo de trabajo y los estudios.
- a.9) Población que al cabo de tres años y medio de terminar la secundaria trabaja según grado de calificación de la tarea.
- a.10) Población que al cabo de cuatro años de terminar la secundaria trabaja según si lo hace en empleos "del sector formal" (tiene al menos uno de los siguientes derechos, vacaciones, días pagos por enfermedad, aguinaldo, obra social).

Actividades de transferencia al medio socio-productivo

No se cuenta dispone de ningún dispositivo de información para elaborar indicadores.

Títulos y certificaciones de la ETP

A. ¿En qué medida se ha podido lograr mejorar la calidad y pertinencia de la oferta de ETP? (A4)

a.1) Porcentaje de títulos de la ETP de nivel secundario y superior que cuentan con marco de referencia. Año x y año x-3.

a.2) Porcentaje de títulos de la ETP de nivel secundario y superior homologados. Año x y año x-3.

a.3) Porcentaje de certificaciones de FP que cuentan con marco de referencia aprobado por el CFE. Año x y año x-3.

a.4) Porcentaje de Certificaciones de FP homologados, Año x y año x-3.

Acerca de la disponibilidad y accesibilidad de la información y de la confiabilidad y validez de los indicadores

Una de las condiciones necesarias que debe estar presente para construir el sistema de indicadores aquí propuesto, es que se pueda acceder a todas las fuentes de información necesarias para la elaboración de los indicadores, identificadas para cada uno de ellos. La accesibilidad implica no sólo contar con tabulaciones detalladas y metadatos (definiciones, sistemas clasificatorios, protocolos de procesamiento etc.), sino también con los datos primarios, de manera de poder generar información específica para la modalidad y para los niveles geográficos y desagregaciones de relevantes.

Asimismo, debe señalarse que, aun garantizándose las mejores condiciones de acceso a toda la información, siempre existirá una brecha entre los indicadores que pueden producirse con la información disponible y aquellos que contemplaría un sistema de carácter “normativo”, es decir que sea capaz de mostrar información pertinente, válida, confiable y comparable para cada una de las dimensiones y temas considerados relevantes, en función del marco conceptual elaborado.

A partir de la investigación desarrollada en este proyecto, fue posible detectar una serie de **vacíos y sesgos** de la información disponible. A continuación se mencionarán principales las limitaciones identificadas.

Muchos de los operativos estadísticos de carácter nacional, como por ejemplo el Relevamiento Anual (RA) de Establecimientos Educativos, el Operativo Aprender y el Censo Nacional de Personal de Establecimientos Educativos, se aplican a todas las modalidades del sistema educativo. Tienen la enorme ventaja de producir información comparable, de cobertura universal y frecuencia definida. Sin embargo, no recogen información específica para la descripción de las instituciones de la modalidad de ETP.

A partir del RA se pueden obtener un variado número de indicadores sobre los recursos de **infraestructura edilicia, equipamiento, conectividad y material didáctico** con los que cuentan las instituciones. Sin embargo, los indicadores seleccionados a partir de esta fuente, carecen de la

validez suficiente ya que no ofrecen información sustantiva acerca del grado de adecuación de esos recursos –herramientas, insumos, material bibliográfico, espacio para talleres, etc.– a la formación técnica, tal como lo establece el documento aprobado por la Comisión Federal de Educación “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional (Resolución CFE N° 39/08); mucho menos si se corresponde con los requeridos para cada especialización, en función del tipo de prácticas que se especifican en los marcos de referencia.

En cuanto a la **formación docente**, una de las fuentes indicadas es el Censo Nacional de Personal de Establecimientos Educativos (CENPE). Este censo se realiza cada diez años⁹, por lo tanto al cabo de un tiempo, la información se torna muy desactualizada. Asimismo, la información recogida no permite dar cuenta de un conjunto de aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza en ETP, como por ejemplo el grado de actualización científico-tecnológica de los docentes a los contenidos especificados en los marcos de referencia de los diversos títulos técnico-profesionales. Tampoco relevan información sobre el tipo de vinculación y /o experiencia de los docentes con el mundo del trabajo y el sector productivo.

El problema de la desactualización de la información mencionado en relación con los Censos de Personal de Establecimientos Educativos, atraviesa también a los Censos de Infraestructura Escolar. Dado que el más reciente se levantó en el año 2009, no se incluyeron en esta propuesta indicadores elaborados a partir de esta fuente. Por esta razón no se contemplan indicadores sobre la **situación edilicia de las instituciones**: superficie, servicios sanitarios, mobiliario, grado de acondicionamiento de los edificios escolares a las medidas de seguridad e higiene, adaptaciones realizadas para facilitar la accesibilidad de personas con discapacidad, etc.

En relación con la **evaluación de los aprendizajes** a través de operativos nacionales (actualmente el APRENDER), estos relevamientos se limitan a las evaluaciones sobre las asignaturas compartidas por todas las instituciones del nivel secundario (matemática, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales), no evaluándose los conocimientos específicos de la educación técnica que permitan establecer en qué medida los estudiantes se apropian de los saberes, capacidades y competencias definidas en las propuestas curriculares de cada una de las especialidades de la formación¹⁰. Por otra parte, estos operativos sólo se aplican en la educación técnica de nivel secundario.

En relación a los indicadores sobre **trayectoria educativa** (acceso, promoción, repitencia, so-breadad y egreso), que se elaboran a partir del RA, actualmente sólo pueden estimarse para los estudiantes de ETP que asisten exclusivamente a establecimientos educativos de la modalidad técnica, excluyendo de este universo a los estudiantes que siguen un trayecto técnico en institucio-

⁹: Hasta el momento se realizaron en los años 1994, 2004 y 2014.

¹⁰: Existe una experiencia de evaluación de la enseñanza técnica pero acotada a las escuelas secundarias agropecuarias de la provincia de Buenos Aires. Esta jurisdicción ha desarrollado un dispositivo de evaluación de calidad educativa que consiste en la presentación de proyectos productivos organizados por duplas con el acompañamiento de un tutor, en mesas evaluadoras en las que participan representantes del sistema educativo y de distintas organizaciones de socio-productivas.

nes que no son de la modalidad. Esta restricción se basa en el hecho de que no se cuenta con una tabla “normalizada” de títulos a partir de la cual se puedan identificar a través de procedimientos informáticos, a los estudiantes que participan de la ETP en establecimientos de otras modalidades. Sólo es posible identificar las instituciones cuyos códigos únicos de establecimientos (CUE) están incluidas en el RIEFTP y que, en este registro, están reconocidos como de modalidad técnica.

La ausencia de una tabla “normalizada” de títulos también dificulta la posibilidad de caracterizar a los estudiantes y egresados de las instituciones de la modalidad técnica según **especializaciones** (agrupadas en sectores socio-productivos por la Unidad de Gestión de Información del INET).

Por otra parte gran parte de los indicadores sobre esta dimensión –en especial las tasas de promoción y egreso– operan sobre el supuesto de “población cerrada”, es decir que presupone que los estudiantes permanecen en la misma jurisdicción y que no realizan migraciones entre diferentes modalidades. Este supuesto impacta de manera particular en la tasa de egreso dado que no contabiliza a los estudiantes que egresan habiendo migrado a una secundaria común que no es de la modalidad técnica. Por otra parte, el modelo de cohorte teórica sobre el que se estima la tasa de egreso, tampoco contempla a los estudiantes que, tras abandonos temporales, terminan el secundario en modalidades para jóvenes y adultos y/o en trayectos de terminalidad (Botinelli; 2015). Es de esperar que cuando se implemente el sistema de información nominalizada¹¹, se puedan obtener indicadores más precisos, basados en las trayectorias reales de los estudiantes.

En relación a los **títulos y certificaciones** no es posible conocer cuál es el universo de títulos y certificaciones con homologación, ya sea a los lineamientos generales o a marcos de referencia aprobados por el CFE, y cuáles cuentan con validez nacional, al no estar vinculada dicha información con el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones. El Catálogo brinda información sólo sobre el listado de marcos de referencia existentes, que incluso se encuentra desactualizado.

En relación con la **formación profesional**, el proceso de homologación de las certificaciones profesionales llevado a cabo desde el Ministerio de Educación, sólo contempla la formación profesional inicial; y excluye a la capacitación laboral y la formación continua (Jacinto, 2015). En relación a estas últimas, las acciones de concertación de contenidos curriculares con sectores productivos se llevan cabo desde Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional del MTEySS.

Por este mismo motivo quedan también invisibilizados los procesos de evaluación y certificación de calidad de los centros formativos y de implementación de planes de mejora –**procesos de fortalecimiento institucional**– que, si bien en gran medida se desarrollan en instituciones edu-

11: El Ministerio de Educación de la Nación está también trabajando sobre la construcción de un Sistema Integral de Información Digital Educativa (SINIDE), tiene como objetivo principal captar información nominalizada de todos los establecimientos del país y de cada estudiante en su tránsito por el sistema educativo. Una vez implementado, se podrá visualizar la trayectoria escolar real de cada estudiante y vincular cada uno de los “eventos” experimentados por ellos durante su paso por el sistema educativo: calificaciones obtenidas, movilidad entre establecimientos, niveles y sectores de gestión y ámbitos titulaciones, entre otros aspectos.

cativas, son impulsadas por el MTEySS. El SIETP tampoco aporta información acerca de las ofertas formativas que no se llevan a cabo en las instituciones educativas.

Es esperable que la información proveniente de los distintos dispositivos creados para la Gestión del Fondo Nacional de ETP, permita conmensurar los esfuerzos llevados a cabo en relación con cada una de las líneas de acción de los planes de mejora institucionales, jurisdiccionales y federales: dinero destinado a cada una de ellas y “productos” obtenidos de esa inversión (ej. docentes matriculados en programas de capacitación inicial o continua, estudiantes a los que se otorgaron mochilas técnicas, obras de infraestructura edilicia realizadas, realización de pasantías y/o prácticas profesionalizantes, etc.). Sin embargo, estos sistemas se crearon a los fines de dar seguimiento a la gestión de trámites administrativos y no con fines estadísticos. La elaboración de información estadística en base a registros administrativos no siempre es una tarea sencilla. Requiere de un proceso de adaptación de unidades y clasificaciones definidas en base a criterios administrativos o de fiscalización, a unidades y clasificaciones adecuadas para la información estadística. Por tal motivo, la factibilidad de elaborar los indicadores propuestos a partir de estas fuentes recién podrá determinarse luego de una pormenorizada evaluación que apunte a determinar, qué datos se capturan, cómo se registran, cómo se vinculan entre sí, con qué nivel de cobertura y actualización, entre otros aspectos. Así, el desafío es no tanto producir nueva información sino armonizar y articular los sistemas de registro existentes para adecuarlos a las necesidades del SIETP.

Por su parte, los indicadores referidos a la dimensión referida a la inserción de los egresados de la ETP en el mundo del trabajo y la articulación de la educación secundario con el nivel superior se proponen en base a la información derivada Sistema de Seguimiento de Estudiantes y Graduados de la Educación Técnico Profesional (SEGETP). Los componentes de este sistema –censo a estudiantes del último año realizado en 2009 y las encuestas sobre trayectoria de egresados realizadas en los años 2011 y 2013– se basan en el estudio de una sola cohorte. Si bien se destacó el valor complementario de la información de carácter puntual, es necesario tener en cuenta que un sistema de indicadores concebido para el monitoreo del desempeño de las políticas en ETP debería contener en todos sus componentes (módulos y submódulos) al menos algunas mediciones que sean susceptibles de reproducir en el tiempo y que sean comparable para las distintos espacios geográficos. La exigencia de comparabilidad y reproducibilidad es un requisito importante en los indicadores de desempeño ya que estos tienen que ser capaces de mostrar cambios en aquellos aspectos sobre los que las políticas se propusieron incidir.

La implementación del sistema de información nominalizada ampliara enormemente las posibilidades de construir series temporales a partir de indicadores que muestren el “pasaje” entre los diferentes niveles (desde y hacia otras modalidades o dentro de la misma modalidad), incluyendo al nivel universitario que ya cuenta con registros informatizados de cada estudiante, a través del Sistema de Información Universitaria (SIU)¹².

¹² Es un sistema de gestión académica que registra y administra todas las actividades académicas de la Universidad y sus Facultades, desde que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen el diploma.

Finalmente también se detectaron temáticas relevantes sobre las que directamente no existe de información. Es el caso de las **actividades transferencia realizadas por los estudiantes y docentes hacia la comunidad**: desarrollo de tecnologías, servicios tecnológicos, asesoramientos, actividades de “extensión”, etc. Este tipo de actividades brindan a los estudiantes la posibilidad de explorar su comunidad e identificar necesidades de comprometerse, de ser valorados desde la institución educativa y el afuera, de resignificar lo que lo que aprenden para vincularlo con el abordaje de una problemática concreta. Dar visibilidad a este tipo de experiencias constituye una asignatura pendiente.

5. RECOMENDACIONES FINALES

Como resultado del relevamiento de antecedentes nacionales e internacionales, del análisis de la normativa nacional que regula la ETP, de las fuentes de información existente ya sea a través de operativos estadísticos regulares o eventuales y de registros administrativos y de la consulta a funcionarios, técnicos y especialistas, se pudo arribar a un primer diagnóstico sobre las brechas que actualmente existen entre la información existente y la necesaria para la generación de indicadores sobre Educación Técnica Profesional. Una evaluación más precisa acerca de la factibilidad efectiva de producir los indicadores sugeridos recién podrá concretarse una vez que se lleve a cabo la fase de implementación de este sistema.

En relación con las fuentes de información, del trabajo realizado hasta ahora emanan una serie de sugerencias. Estas recomendaciones son de dos tipos: 1) fortalecimiento y acondicionamiento de lo existente, y 2) el diseño de relevamientos que recojan información no disponible actualmente y que resulta un insumo relevante para el diseño y gestión de las políticas educativas para la educación técnico profesional.

En relación al primer aspecto, se identificó numerosa información dispersa sin una sistematización y articulación entre las fuentes. Tal es el caso del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones, uno de los instrumentos de regulación de la Ley de Educación Técnico Profesional, cuyo propósito es brindar información pública sobre la oferta existente de nivel secundario, superior y formación profesional. Este proceso, desarrollado desde la sanción de la Ley de ETP en 2005, representa un gran esfuerzo de las 24 jurisdicciones político-territoriales del país y de las Universidades Nacionales para la adecuación de la oferta a los lineamientos generales o a los marcos de referencia cuando los hubiese, y la consolidación de un sistema educativo integrado a nivel país. Dicho instrumento carece de la especificación sobre qué títulos y certificaciones cuentan con homologación y validez nacional. Por lo tanto es imprescindible llevar a cabo las acciones necesarias para que se pueda contar con esa información.

Por otra parte, sería de suma importancia desarrollar un registro a nivel de institución educativa que identifique el total de insumos y acciones desarrolladas en cada una de ellas con recursos del

Fondo Nacional de ETP desde el año 2006. Ello permitiría tener un seguimiento de las intervenciones en el universo de las instituciones del Registro Federal de Instituciones de ETP destinatarias de dichos fondos y facilitar los procesos de evaluación de los planes estratégicos jurisdiccionales y planes los de mejora. Es síntesis, es necesario desarrollar los procedimientos y ajustes necesarios para que pueda vincularse a nivel de institución toda la información proveniente de los diferentes soportes de ejecución de FNETP, revisar la comparabilidad de las variables incluidas, y sus pautas de procesamiento, de manera de lograr su explotación con fines estadísticos. En este mismo plano de recomendaciones, también es necesario establecer agendas de trabajo con otras áreas del Ministerio de Educación, organismos de producción de información estadística como el INDEC o bien otros ministerios como el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, a los fines de potenciar el acceso y explotación de la información que actualmente se releva y para promover ajustes a los instrumentos y operativos existentes.

Como ya se ha señalado el Relevamiento Anual recoge una gran cantidad de datos que no son del todo aprovechados y que resultaría relevante para la producción de los indicadores aquí propuestos. Es necesario generar acuerdos con la DICE para poder identificar a los estudiantes de trayectos formativos técnicos en instituciones de otras modalidades. A su vez se debe trabajar conjuntamente con el área para que la información relevada pueda “dialogar” con la que se recoge a través del RFIETP y producir indicadores a través de los cuales se pueda distinguir, por ejemplo, las especialidades de títulos y certificaciones de los estudiantes matriculados y los graduados.

En concurrencia con las áreas de evaluación de aprendizajes podría trabajarse sobre el diseño de operativos de evaluación de los conocimientos específicamente técnicos en vinculación con las distintas especialidades. Ello permitiría tener una aproximación a las habilidades y conocimientos adquiridos en el transcurso de su formación por los jóvenes y adultos que optaron por estudios técnicos.

Es necesario, trabajar en conjunto con el INDEC, como así lo establece el artículo 49 de la LETP, para incorporar a las Encuestas a Hogares una reformulación del cuestionario a los fines de hacer visible la inserción ocupacional de los jóvenes según la modalidad de estudios que cursan o de los que egresaron.

En relación con el MTEySS también es necesario llevar a cabo un trabajo de articulación dada la superposición y descoordinación de actuaciones de ambos ministerios (Trabajo y Educación). Actualmente “existen dos registros institucionales; dos mecanismos de concertación curricular con los mismos actores (sindicatos, empresas); dos criterios de evaluación de la calidad institucional; dos fuentes de financiamiento y distinta valoración de los planes de mejora de las mismas instituciones” (Jacinto; 2015). La ausencia de instancias de dialogo y coordinación deriva en que hasta el momento resulta imposible realizar una “descripción” completa y precisa de la formación profesional a partir de información estadística.

En relación a la información no disponible sería importante contar con estudios sobre jóvenes y adultos matriculados y egresados de la educación técnica de nivel superior y de formación profesional. Actualmente se cuenta con un seguimiento de trayectoria educativa de estudiantes y seguimiento de egresados exclusivamente para el nivel secundario técnico. También sería importante contar con información sobre el perfil de los docentes e instructores de la modalidad, a través de relevamientos específicos y de la explotación de la información sobre la gestión de los programas federales referidos a la formación docente inicial, continua y la formación de instructores. Sería necesario además relevar la adecuación del equipamiento y los entornos formativos de las instituciones educativas a las especialidades técnicas.

Finalmente, se recomienda implementar de manera coordinada desde cada una de las jurisdicciones, una suerte de “banco de experiencias” en el que se registren todas aquellas actividades o proyectos que las escuelas desarrollan con y para la comunidad, incluyendo a aquellos que implican el desarrollo de tecnologías originales con potencialidad de transferencia al medio socio-productivo.

Todo lo mencionado redundaría en el establecimiento y consolidación de un sistema de indicadores para la educación técnico profesional que sea capaz no sólo realizar una caracterización de las instituciones, de los equipos directivos, docentes, equipamiento, matriculados y egresados de la modalidad, sino también monitorear las políticas nacionales y jurisdiccionales dirigidas a la educación técnico profesional, e identificar los desafíos para dirigir los esfuerzos en esa dirección.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Armijo Marianela (2011): Planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público. Serie Manuales - CEPAL Serie 69. Santiago de Chile Junio de 2011.
- Bell, D. (1973): The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting, New York.
- Bonnefoy, J. C. y M. Armija (2005): “Indicadores de Desempeño en el Sector Público”, Chile, ILPES/CEPAL. Naciones Unidas.
- Botinelli, Leandro (2015): La obligatoriedad en el nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo. Temas de Educación. Boletín, Año 10 N° 11. DINIECE. Ministerio de Educación. Septiembre.
- Briasco, I. (2014): Argentina: “Sistema Nacional de Cualificaciones profesionales”, Programa Euro-social, Buenos Aires, Argentina, Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).
- Briasco, I. (2009): “Hacia dónde va la educación técnico profesional en América Latina” en Andamios, Fundación UOCRA, Argentina.
- CEPAL (2015): “Panorama Social de América Latina”. Documento Informativo. División de Desarrollo Social y la División de Estadísticas de la CEPAL
- DINIECE (2003): “Definiciones básicas para la producción de estadísticas Educativas”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Red Federal de Educación Educativa.

- DINIECE (2005): "Sistema Nacional de Indicadores Educativos: manual metodológico", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Red Federal de Educación Educativa.
- Drejer, I. y H. B. Jorgensen (2005): "The generation and application of knowledge in public-private collaborations", *Technovation* 25: 83-94.
- Drukker, P. (1969): *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. Londres, Heinemann.
- Jacinto, C. (2013): "Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina", París, UNESCO-IIEP.
- Jacinto, C. (2015): "Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social", *Perfiles Educativos (IISUE-UNAM)* 120 XXXVII(148): 120-137.
- Latapí Sarre, P. (2009): "El Derecho a la educación". *Revista Mexicana de Investigación educativa* 14(40): 255-287.
- Llisterri, J., Gligo, N., Homs, O., & Ruíz-Devesa, D. (2014): "Educación técnica y formación profesional en América Latina. El reto de la productividad", *Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva*, 13. CAF. Banco de Desarrollo de América Latina.
- Morduchowicz, A. (2006): "Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran". Buenos Aires, Argentina, UNESCO: 31.
- OEI (2010): "Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final. Síntesis", Madrid, España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI): 114.
- OIT (2015): "Panorama Laboral de América Latina y el Caribe".
- ONU (2017): "Informe del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre las estadísticas de educación", Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas: 10 pp.
- Riquelme, G. y Herger, "Acceso a la educación y formación para el trabajo: quienes y que tipo de cursos". Presentado en el V Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Revisa ASET. Mayo 2001.
- Tomasevski, K. (2004): "Indicadores del derecho a la educación", *Revista instituto interamericano de derechos humanos*(40): 341-388.
- UNESCO (2005): "Hacia las sociedades del conocimiento", Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): 240.
- UNESCO (2016): "La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva regional hacia 2030", Santiago de Chile, UNESCO: 35.
- UNESCO (2017): "Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL)" <http://www.siteal.iipe.unesco.org/>

Normativa consultada

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires "Evaluación de la Formación Técnico – Agropecuaria". S/F
- Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26058 de septiembre del año 2005.

- Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006.
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26075, del año 2006.
- Resolución Comisión Federal de Educación N° 269/06: "Mejora continua de la calidad de la Educación Técnico Profesional – 2007".
- Resolución Comisión Federal de Educación N° 283/16: Anexo 1 "Mejora Integral de la Calidad de la Educación Técnico Profesional", Anexo 2: "Coeficiente de distribución del fondo nacional de Educación Técnica Profesional".
- Resolución Comisión Federal de Educación N° 39/08: "Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional.
- Resolución INET N° 701/16: Anexo "Ejes Estratégicos y criterios operativos para la ejecución del Fondo Nacional ETP", Ministerio de Educación y Deportes.
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 215/14, Anexo 1: "Implementación SINIDE - Sistema Integral de Información Digital Educativa", año 2014.

