

DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD DE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA ESCUELA MEDIA. UN ABORDAJE A PARTIR DE ALGUNAS DE SUS CONDICIONES DE POSIBILIDAD

**Mesa de Antropología del Trabajo
8vo. Congreso de Antropología Social**

Salta, Universidad Nacional de Salta, 19 al 22 de Septiembre de 2006

**Valeria Dabenigno, Yamila Goldenstein Jalif, Luisa Iñigo,
Ismael Rodrigo y Gladys Skoumal**

Gerencia Operativa de Investigación y Estadística
Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa
Ministerio de Educación • Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Proyecto Áreas de Vacancia N° 180.

Mail del equipo: pavciudadejetrabajo@yahoo.com.ar

Resumen

Esta ponencia presenta los primeros avances de una investigación en curso cuyo propósito es describir la producción y reproducción de desigualdades en las escuelas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires desde las experiencias de formación para el trabajo, la cultura política y las prácticas de lectura y escritura.

Un primer abordaje de la desigualdad vista a partir de las experiencias de formación para el trabajo consiste en explorar las oportunidades diferenciales de existencia de las mismas experiencias comparando las condiciones institucionales que las estimulan o no en cada escuela.

A partir de este interés inicial esta comunicación se centrará en explorar y comparar las experiencias de formación para el trabajo en dos escuelas públicas de modalidad técnica que se distinguen entre sí por el origen social de sus alumnos. El análisis se centrará en identificar las condiciones institucionales para el desarrollo de aquellas experiencias existentes en cada caso, así como en indagar las representaciones de los docentes y directores acerca de la formación para el trabajo que se brinda a los alumnos de su escuela. Estudiamos conjuntamente experiencias y representaciones de docentes porque sus diferentes miradas sobre el trabajo y sobre para qué trabajo formar a “sus” alumnos tienen conexión con diferentes tipos de prácticas pedagógicas y con oportunidades diferenciales de los alumnos para

conocer y atravesar experiencias de vinculación entre educación y trabajo de diferente tipo según las escuelas por las que transiten.

1. Introducción

En el marco de una investigación que se propone un análisis comparado en cuatro jurisdicciones del país acerca de la producción y reproducción de desigualdades en las escuelas de nivel medio[1], la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación (ME) de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) se ha abocado al estudio de aquellos núcleos de análisis en seis escuelas de diferentes modalidad y orígenes sociales de sus alumnos, centrando el interés en el estudio de las experiencias de formación para el trabajo, la cultura política y las prácticas de lectura y escritura.

La desigualdad social puede ser comprendida a partir de diferentes condiciones de posibilidad de un fenómeno y de oportunidades diferenciales de existencia o de acceso y/o participación en una determinada situación; la desigualdad remite entonces a chances que no están equitativamente distribuidas entre los actores o instituciones en estudio (Sautu 1997)[2]. Mirar entonces la desigualdad a partir de las experiencias de formación para el trabajo nos conduce a explorar en primera instancia las oportunidades diferenciales de existencia de las mismas experiencias, a partir de la comparación de las condiciones y contextos institucionales que las estimulan o no en cada escuela. Por condiciones institucionales entendemos el conjunto de recursos e infraestructura del que disponen las escuelas para el desarrollo de estas experiencias, mientras que el contexto institucional alude a la mirada que tiene

la escuela –acotada aquí a la perspectiva de los equipos directivos y docentes- acerca de su público escolar y la proyección social y ocupacional de sus alumnos. Un primer interrogante consiste en analizar de qué modo estas condiciones y contextos resultan diferenciales en escuelas técnicas con poblaciones escolares muy diferentes entre sí.

Luego de esta mirada sobre las características institucionales que facilitarán en mayor o menor medida el desarrollo de las experiencias existentes, se explorarán las representaciones de los docentes acerca de la formación para el trabajo en el nivel medio y la que se brinda a los alumnos de sus escuelas.

Entendemos que las representaciones de docentes y sus diferentes miradas sobre el trabajo y sobre para qué trabajo formar a “sus” alumnos tendrán conexión con diferentes tipos de prácticas y experiencias pedagógicas y con oportunidades diferenciales de los alumnos para conocer y atravesar experiencias de vinculación entre educación y trabajo de diferente tipo según las escuelas por las que transiten. Entre otros aspectos, se indagará la orientación de los equipos escolares sobre el mundo del trabajo y los lugares “ocupables” que vislumbran para sus alumnos, y cómo se concibe la “función” de formación para el trabajo de la escuela media. Por último, nos interesa explorar qué concepto de trabajo se sostiene en sus experiencias de formación para el trabajo (explícita o implícitamente) y a qué tipo de trabajos apuntan las propuestas pedagógicas de la institución.

La estrategia metodológica combinó distintos métodos y técnicas; se relevó información documental de las escuelas, se realizaron encuestas a alumnos, aunque la técnica más utilizada fueron las entrevistas en profundidad a directivos, docentes, alumnos, tutores y egresados. El trabajo de campo concluyó muy recientemente, razón por la cual esta presentación constituye una primera sistematización y análisis de las experiencias, con descripciones

donde priman las voces de los actores, lo cual nos permite presentar las percepciones sobre la formación para el trabajo en los dos ámbitos institucionales en los que trabajamos pero también avanzar en el planteo de preguntas y de algunas conexiones entre las principales categorías (formación para el trabajo y desigualdad social) que se desarrollarán en análisis venideros.

Avanzaremos ahora en un segundo apartado que presenta algunas de las definiciones principales para proseguir con una descripción sucinta del marco legal y estructura del nivel medio del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires. En cuarto lugar, se presentan los contextos institucionales de los dos casos en estudio y luego, sus experiencias de vinculación de educación y trabajo. A posteriori, se exploran las percepciones de los docentes en relación a la formación para el trabajo en un sentido amplio y a las experiencias de vinculación en su escuela. Por último, se plantean algunas cuestiones e interrogantes frutos de este primer abordaje analítico.

2. La mirada de formación para el trabajo desde definiciones propias y de los actores en estudio.

Antes de abordar las experiencias y las percepciones de los docentes y directores de cada escuela acerca de la formación para el trabajo, creemos necesario precisar a qué nos referimos cuando hablamos de formación para el trabajo. En ese sentido, se trata de analizar cómo la escuela forma para el trabajo en un sentido amplio, esto es, tanto en las capacidades generales como específicas que se ponen en juego en el desempeño de una actividad laboral.

Los ámbitos donde puede transcurrir esa formación serán distintos en cada caso, pero pueden abarcar desde iniciativas institucionales llevadas a cabo fuera de la escuela (tal el caso de las pasantías o de la asistencia técnica a empresas y organizaciones), proyectos curriculares implementados en la escuela que trascienden el espacio áulico (empresas simuladas, microemprendimientos), proyectos extracurriculares (cursos extracurriculares vinculados a mejorar el desempeño laboral de los alumnos, como los de orientación vocacional, manejo de entrevistas laborales o confección de currículum vitae), hasta experiencias curriculares en el aula.

Con estos primeros posicionamientos no intentamos obviar pero tampoco restringir la mirada a las prácticas o espacios donde se enseñan calificaciones específicas (por ejemplo, el taller en las escuelas técnicas), ni tampoco apuntar exclusivamente a los proyectos institucionales de alternancia dentro (tales como microemprendimientos o empresas simuladas) o fuera de la escuela (como es el caso de las pasantías) que se dirigen explícitamente a la capacitación para el trabajo. En otras palabras, al considerar no sólo la formación en calificaciones específicas sino también en capacidades y saberes generales inherentes al desempeño laboral, debemos tener presente que éstos últimos se adquieren dentro pero también más allá de los proyectos institucionales; en tal sentido, la definición aquí propuesta no deja fuera del foco de análisis a las iniciativas formativas de docentes de diferentes asignaturas, incluso de aquéllas que no se abocan explícitamente a la formación laboral y que con una mirada restrictiva se situarían por fuera (por ejemplo, lengua, idiomas, educación cívica).

Si bien nos acercamos a las escuelas con una mirada abierta que dejara emerger los conceptos de trabajo y de formación para el trabajo sostenidos por los distintos actores en estudio, debemos trabajar algunas definiciones –incluso para delimitar qué observar y qué no- en este vasto campo de experiencias

escolares vinculadas a la educación y el trabajo. Sin esta instancia reflexiva previa, correríamos el riesgo de caer en las propias prenociones acerca de qué es una práctica educativa de formación para el trabajo. Debemos asumir que esta discusión no está aún cerrada y que las definiciones antes expuestas podrán refinarse a lo largo de la investigación; no obstante, hemos dado contenido sustantivo a estos conceptos para que se constituyan en sendas por donde transitar el campo pero no en muros o anteojeras que obstruyan la mirada como investigadoras/es.

3. El contexto socio-histórico de investigación

Si bien la normativa específica para el sistema educativo nacional vigente hasta hoy es la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, la Ciudad de Buenos Aires no aplicó la estructura que dicha ley impulsó; así, el nivel secundario común mantuvo los planes de estudios de 5 y 6 años -según la modalidad- y en 2002 fue declarado obligatorio -a partir de la sanción de la ley N° 898-.

De las cuatro modalidades del nivel medio, este trabajo se centra en la modalidad técnica del sector estatal de la Ciudad, que se dicta exclusivamente en escuelas técnicas. Existen 38 de estas escuelas y la mayoría de las mismas presenta una estructura curricular ciclada^[3], organizada en un ciclo básico de tres años y un ciclo superior de otros tres, en el cual se brinda diferente formación según la especialidad cursada. Todas las escuelas técnicas otorgan certificación de técnico de nivel medio en la especialidad y permiten la continuidad de estudios superiores. La oferta de especialidades es muy amplia y abarca los procesos propios de variadas actividades económicas.

Las dos especialidades de las escuelas en estudio (Química y Electrónica) se hallan en proceso de redefinición curricular, bajo la modalidad de panel de especialistas[4].

4. La mirada institucional: recursos, proyectos y perspectivas de la gestión escolar y públicos escolares

4.1 La educación técnica en una escuela de nivel socioeconómico bajo

La escuela 1 es una de las siete escuelas de gestión estatal de la Ciudad con especialidad en química. En la actualidad cuenta con una matrícula de 142 alumnos en el ciclo superior.

En los discursos de directivos y docentes, la pobreza de las familias de los alumnos entra permanentemente en conflicto con la escolaridad de éstos. Según los directivos, los alumnos que ingresan a la escuela traen importantes carencias en su formación básica. La escuela implementa por ello algunas acciones de apoyo y actividades de índole compensatoria en los primeros años; sin embargo, los porcentajes de repitencia en el ciclo superior ascienden al 18% siendo la media de Ciudad del 12% para el ciclo superior de esa modalidad. El abandono en el ciclo superior es del 12%, contra un 9% del ciclo superior en toda la ciudad. En total, el 18% de los que inician el ciclo lectivo en esta escuela la dejan antes de fin de año, pasando a otra institución o abandonando el nivel. El promedio de la Ciudad para el ciclo superior de la modalidad es de 10%. [5]

La matrícula de la escuela tiene una proporción importante de alumnos de otras

nacionalidades distintas de la argentina, con predominio de las comunidades boliviana y peruana. La composición por sexo es bastante pareja.

La institución recibe fundamentalmente, a jóvenes de barrios pobres del sur de la Ciudad de Buenos Aires. A la situación económica de los hogares de origen se suma el costo específico de la modalidad. Muchos alumnos tienen dificultad para costearse los materiales involucrados en los procesos de aprendizaje propios de la especialidad; un docente se refiere a la compra de materiales por parte de los alumnos como “muy complicada”.

Los reducidos ingresos de los miembros adultos de las familias compromete la escolaridad de estos jóvenes generando que deban salir a trabajar tempranamente. Los efectos de la “triple jornada” de los alumnos, (asistencia a la escuela en dos turnos y, luego, actividad laboral), se hacen sentir: “*esos pibes también trabajan a la noche con los viejos, vienen a la mañana y siguen, después siguen estudiando, te das cuenta que están cansados*” (Profesor del ciclo superior). En cuanto a las ocupaciones de los alumnos, los docentes mencionaron el trabajo en talleres familiares y en algún caso, en comercios.

En el relato de docentes y directivos, se resalta la identificación de los alumnos con el lugar de la *carencia, la necesidad, las dificultades*.

En las entrevistas a docentes existen referencias, asimismo, a un proceso de “descenso social”, en dos versiones: en una, las propias familias de los alumnos serían miembros de una “*clase media baja, recién empobrecida*” (Profesor ciclo superior); en la otra, lo que habría sucedido es que la escuela comenzó a atraer a adolescentes de origen social diferente al que tradicionalmente captaba.

Por su parte, los alumnos parecen ver en la escuela técnica una promesa de mejores empleos futuros. De acuerdo con un docente entrevistado, la escuela trabaja “*con una población de chicos que le cuesta mucho sostenerse pero que*

vieron en una escuela técnica una vía para poder alcanzar trabajos, (...) insertarse laboralmente” (Profesor ciclo superior).

También existe una referencia a la distancia entre alumnos y docentes por el origen social, nacional o étnico, que resultaría en toda una serie de conflictos en la relación entre unos y otros. Un docente entrevistado relata que los profesores vienen generalmente de clases medias y que ahora se encuentran *“como mirando desde arriba”*. *“Hay docentes que dicen: ‘yo no fui preparado para esto’”*. (Profesor ciclo superior).

El equipo directivo manifiesta cierto conflicto, y hasta incomodidad, en el desempeño como gestor de políticas asistenciales dentro de la escuela (por ejemplo, al tramitar las becas escolares, distribuir viandas, gestionar documentación sanitaria, etc.). Desde su perspectiva, estas tareas asistenciales exceden el deber ser de la escuela y los alejan de las posibilidades de ocuparse de lo que realmente es su función, la educativa. La respuesta escolar asistencial ineludible es vista como una obligación, que se contrapone a la misión educativa de la escuela.

La planta docente está conformada por profesores que trabajan en la escuela hace varios años, y dado que la institución tiene “Proyecto 13”^[6], muchos de ellos concentran su carga horaria en esta institución, que describen como “familiar”. Esta referencia a lo “familiar” se manifestó desde las primeras entrevistas en directivos y docentes. Aludieron con ello a las características de una escuela chica, también a la concurrencia de alumnos que son hermanos de egresados de la institución, de profesores hijos de ex- profesores de la escuela, y a la existencia de matrimonios entre docentes. También “lo familiar” hace alusión en sus discursos al carácter “*contenedor*” de la escuela. Esto contrasta con lo dicho precedentemente respecto de la gestión obligada de políticas asistenciales pero también con el trato vertical de los directivos hacia los alumnos. Este último se refleja en un fuerte disciplinamiento ejercido hacia los

estudiantes desde primer año en aspectos tales como la conducta, la circulación dentro de la escuela o las pautas de vestimenta.

El equipo docente está compuesto por egresados de profesorados en disciplinas científicas y, en algunos casos, con formación universitaria. Hay una gran predisposición a la tarea y avidez de actualización por parte de los profesores entrevistados.

De acuerdo con los docentes, el título de técnico químico permite a los egresados continuar sus estudios, tanto como insertarse laboralmente como técnico. Quienes no prosiguen estudios universitarios suelen obtener puestos en plantas industriales (industria química, farmacéutica, textil, de alimentos), mayoritariamente, en tareas de control de calidad. El desempeño en otras áreas dentro de las empresas parece conseguirse luego de unos años de experiencia: *“Hay gente que va a hacer una tarea en su primera fase en una tarea de control, hay gente que con más experiencia va a hacer una tarea de desarrollo y hay gente que va a poder ser más creativo pero eso a medida que va creciendo.”* (Profesor ciclo superior). Un docente señala que el lugar de estos egresados en la jerarquía empresarial es funcionar como nexo entre los directivos y los obreros. Entre los que continúan estudiando existe una porción que se dedica a la investigación (habiendo sido contratados, algunos de ellos, por un importante organismo estatal). Con respecto al perfil del egresado definido por el plan de estudios, orientado al control de calidad en la industria de los alimentos, un docente señaló que se encuentra desactualizado y que en la escuela intentan modificarlo, sin haberlo conseguido totalmente hasta el momento.

El edificio escolar presenta, especialmente en algunos sectores, un gran deterioro sufrido por el paso del tiempo; además, sobre el laboratorio, hay dos aulas pre- construidas, a las que llegan los efluvios del mismo. Respecto del equipamiento, los recursos son escasos de acuerdo con alumnos y docentes.

Se menciona la carencia de algunos insumos fundamentales para la especialidad, tales como los reactivos para el trabajo en laboratorio.

Algunos entrevistados recuperan los aprendizajes que resultan de esta situación de carencia. Una egresada reconocía que: *“...quizás a uno le faltan algunas cosas (...) En cuanto al laboratorio en algunas cosas te perjudica y en otras cosas te ayuda. Te ayuda porque vos con lo que tenés, te tenés que arreglar, entonces aprendes a hacerlos hasta con lo mínimo que tenés; (...) y otras cosas bueno, que no se pueden dar porque no tenés los materiales o las drogas..... pero...tiene los dos aspectos digamos”* (Egresada)

4.2 La educación técnica en una escuela de nivel socioeconómico medio-alto

La escuela 2, es una de las once escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires con especialidad en electrónica. La escuela cuenta en la actualidad con una matrícula en el ciclo superior de 538 alumnos.

Esta institución recibe alumnos de zonas diversas de la ciudad y de la zona norte del conurbano bonaerense. Hay un alto porcentaje de varones. Es reiterada la referencia que hacen profesores y directivos a la “homogeneidad” social de los alumnos. De acuerdo a las encuestas tomadas allí, se trata en general, de hijos de empleadores, propietarios de industrias, comercios o empresas de servicios de informática, y asalariados con calificación profesional o técnica (varios de ellos egresados de la misma escuela).

De acuerdo con los docentes, los alumnos pueden costearse sus materiales sin inconvenientes.

El porcentaje de repitencia en el ciclo superior es del 4%, tres veces menor al correspondiente al total de la Ciudad para la modalidad (12%). El abandono es mínimo (1% contra un 9 % en el total del ciclo superior de las escuelas técnicas de la Ciudad). Prácticamente, no se registran casos de alumnos que salgan con pase a otras escuelas [\[7\]](#).

En coincidencia con el perfil social descrito requiere de planes de asistencia social, ningún entrevistado mencionó las becas escolares.

Los docentes destacan que los alumnos no suelen trabajar mientras estudian (sin considerar las pasantías que realizan durante 6° año). Un docente marca esto como un rasgo que distingue la situación de los alumnos de esta escuela de la de los alumnos de otras escuelas públicas de la Ciudad:

P: En realidad los chicos nuestros a diferencia de otras escuelas no trabajan, hay chicos que por ahí pueden estar trabajando por necesidad.

E: ¿en esta escuela?

P: en esta escuela no, el año pasado me tocó uno solo. Era barman 3 días, 4 por semana, y él decía que necesitaba trabajar, una excepción, por ahí en las cabecitas de ellos que un chico a esta edad trabaje por ahí no es tan, en otras escuelas lo ven como más natural". (Profesora de materia humanística del ciclo superior).

En la percepción de sus docentes, los alumnos de la escuela traen una base de conocimientos que facilita su buen desempeño escolar: *"son chicos que ya tienen como conocimiento, leen o hablan en sus casas, lo cual se hace mucho más sencillo para trabajar. Son chicos que en general se nota que hay presencia de la casa". (Íd.)*

Las notas distintivas del discurso docente sobre estos alumnos enfatizan la

libertad de sus conciencias (los alumnos son "*imaginativos*", "*creativos*", detestan la rutina y la repetición y, por el contrario, son afectos al cambio) y una referencia constante al protagonismo de su voluntad ("*el alumno de la escuela es emprendedor, eso sí, es una persona con iniciativa*").

Una vez terminados sus estudios medios, siempre de acuerdo con las impresiones de los docentes, un 90% trabaja y un 10% sigue estudiando sin trabajar. La mayoría sigue estudios superiores, muchos de ellos, ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional. Más excepcionalmente, optarían por carreras de Ciencias Exactas u otras en la UBA.

Los alumnos de la escuela se desempeñan, ya desde las pasantías, en el área de diseño o de control de calidad. Un docente destaca la necesidad de la flexibilidad del perfil con que egresan, para que "*puedan estar en varias áreas y desempeñarse en todas las tareas*" (Profesor ciclo superior). Los docentes estiman que la mayoría se desempeñará como ingeniero electrónico.

Normalmente, se refieren a los eventuales trabajos futuros de los alumnos como trabajos en empresas y enfatizan la necesidad de mostrar iniciativa y ser capaces de autodisciplinarse que tendrán cuando trabajen. Algunos docentes traslucen la expectativa de que se desempeñen en puestos de alta jerarquía.

En lo que refiere a otras condiciones institucionales, el edificio escolar está en muy buenas condiciones y cuenta con equipamiento muy completo. El clima institucional es tranquilo y de mucho orden.

Por su parte, la planta docente está conformada por profesores que trabajan en la escuela hace varios años. Son técnicos y muchos ingenieros que después han hecho el profesorado. En la parte humanística son profesoras y algunas han hecho el profesorado en la facultad.

En general se observó en algunos integrantes del equipo directivo un gran interés por el desarrollo de experiencias, actualización y modernización de los

equipamientos y contenidos curriculares.

5. Las experiencias de vinculación de educación y trabajo

En la escuela 1 identificamos tres experiencias institucionales de vinculación entre formación y trabajo: dos de ellas destinadas a los alumnos, ambas extracurriculares, gratuitas y realizadas al interior mismo de la escuela.

La primera de las experiencias fue promovida por un proyecto del ME de la CABA. Mencionado por la dirección, los docentes y los alumnos, (estos últimos, sólo cuando re preguntamos) el proyecto de producción y elaboración de productos de limpieza fue pensado como un proyecto de producción en pequeña escala que involucre a los alumnos en el proceso integral de producción (desde la planificación hasta la comercialización), a la vez que les enseñe ciertas técnicas de planta. El proyecto, según nos relataron, era optativo para todos los alumnos de los últimos años y abordaba todo el proceso de elaboración de detergentes y otros productos de limpieza que luego se comercializaban desde la cooperadora. Los directivos aclararon que su fin no era económico sino educativo.

Un alumno nos relató al respecto: *“fui una vez para ver cómo se hacía el detergente porque tenía dudas, no sabía cómo se hacía. Fui, pero como después el paso es el mismo, es siempre el mismo procedimiento, en sí lo único que hacían era también aparte de enseñarte a hacerlo, (enseñarte a hacerlo no es un gran secreto, es mezclar 2 ó 3 cosas y listo), generalmente lo que terminabas de hacer era fraccionar el producto. Vos lo tenías en un tanque y lo único que hacías era envasarlo y eso a mí no me llama”* (Alumno 6º año).

Otro alumno decía sobre su participación en esa experiencia: *“fue breve porque se iban cambiando los chicos... Iban rotando los alumnos que querían ir y vos ibas a la mañana, uno iba a la mañana, el profesor te decía qué elementos agregar, por qué esto, qué debe evitarse... Pero sí, era muy breve, uno iba un lunes y después tenía que esperar al otro lunes....”*(Alumno 6º año)

E: *“y no veías todo el proceso?”*

A b: *“no, vos lo empezabas un lunes y después el otro día iba otro chico, después el próximo. Era solamente los lunes”. “...”hay un solo profesor ahí y te dirige: qué es lo que hay que agregar, qué cantidad hay que agregar, qué se debe evitar.”*

E: *¿qué te enseñó esa experiencia?, ¿te enseñó algo?*

A b :*“...sí, me enseñó a preparar lavandina, detergente,... pero nada más, es algo que por ahí se puede usar en el futuro”.*

Este proyecto re-comenzó en 2006 pero no tuvo demasiada convocatoria, al parecer de uno de los docentes, y fue interrumpido. De acuerdo con otro, la producción funcionaría por pedidos.

El segundo proyecto, fue ideado y autogestionado por docentes del área de microbiología de la escuela. Se llevó a cabo el año pasado los días sábados cuatro horas diarias, para el ciclo superior. Según el relato de un docente del área: *“los alumnos venían los sábados a desarrollar técnicas de microbiología que después aplicaban a diferentes ámbitos y al finalizar la experiencia se les entregaba un certificado de participación en el curso..... Costó mucho hacerlo porque demandaba mucha plata la compra de reactivos”.* (Profesor ciclo superior).

En este proyecto el docente destaca la participación de los alumnos: *“teníamos como treinta pibes. Los docentes tenían horas y la cooperadora costó los materiales, es decir, como en el proyecto anterior, los chicos no tuvieron que pagar nada”* (íd.). La discontinuidad del proyecto este año es explicada por un docente debido a su funcionamiento los días sábado, que provocó un agotamiento de los profesores.

Por último, la tercera de las experiencias de vinculación, consistió en una capacitación orientada a los docentes de la institución, que se realizó el año pasado por convenio con el Ministerio de Educación de la Nación y AEA (Asociación de Empresarios Argentinos). Se trató de una capacitación en microbiología en una empresa de servicios públicos. Dicha experiencia ha sido muy valorada por los profesores debido a la actualización que representó pero quedó, muy lamentablemente, sin finalizar por problemas propios de la empresa.

Respecto de las pasantías para alumnos que funcionan en el marco del programa Aprender Trabajando del ME de la CABA^[8], no hay ninguna en funcionamiento. De acuerdo con los entrevistados, desde hace alrededor de diez años no se realizan. Tampoco se hacen visitas a empresas o industrias vinculadas a la especialidad. Cuando se preguntó a los directivos por qué no funcionan pasantías, se argumentó su dificultad para gestionar tales actividades y proyectos debido a la sobrecarga de trabajo que la escuela debe realizar por la gestión “asistencial”. Un docente señalaba también la dificultad para gestionarlas por no contar con personal que se dedique a ello.

Otro profesor planteó como posible causa, una reticencia de las empresas que no vienen a buscar pasantes por no tratarse de una escuela de las más tradicionales o reconocidas.

Por último, un tercer entrevistado manifestó su desconfianza ante las condiciones en que podrían desarrollarse: *“la verdad es que yo no estoy muy*

de acuerdo con el tema de la pasantía, no por la pasantía en sí...sino desde la condición desde las cuales se los trata” (refiriendo a la cantidad de horas o tipo de trabajo que realizan los alumnos) (Profesor del ciclo superior)

Por consiguiente, en lo que respecta al contacto con el mundo del trabajo “fuera de la escuela”, puede decirse que éste está dado por la experiencia que transmiten los docentes, aunque muchos de ellos no tienen inserciones laborales paralelas a su trabajo docente. La más destacada entre ellas, proviene de un profesor que trabaja en un organismo estatal de investigación en el área, desde donde todos los años convocan egresados de la escuela.

En la escuela 2 encontramos un plan de estudios experimental implementado en la escuela desde hace más de 30 años que marca la especificidad de la misma y una línea de trabajo y postura epistemológica frente a la formación para el trabajo. Según sus directivos *“es una escuela que hace, centrada en el saber hacer”*.

Este plan experimental consta en el plan de estudios del turno diurno y tiene como particularidad el dictado de una materia (para alumnos de 6° año) de 23 horas semanales dedicadas a la realización de prácticas laborales en empresas ligadas con la especialidad. En el caso de los docentes asignados, estas horas son utilizadas en la búsqueda de empresas, seguimiento de los contratos de los alumnos, ubicación de los mismos y seguimiento de su trabajo. La evaluación de esta materia es trimestral y quienes califican a los alumnos son las mismas empresas que reciben un listado por parte de la escuela.

El modo de elección de las empresas en las que los alumnos realizarán sus prácticas es por orden de mérito. Los mejores promedios de los dos últimos años tienen la prioridad de elección de las empresas de un listado extenso. Durante sexto año, los alumnos cursan las demás materias en la escuela en el

turno vespertino.

La dirección aclara que no se trata de pasantías, ya que la mencionada materia es obligatoria para todos los alumnos de sexto año. *“Es una materia como si fuera trabajo, van a la empresa y desarrollan las actividades que les pauta la empresa, con un plan de trabajo, con un proyecto”* (Director).

Para lograr esta disponibilidad horaria en sexto año, en cuarto y quinto se adelantan algunas materias, por lo que la exigencia en esos años es mayor.

Este plan marca una particularidad: el contacto frecuente de la escuela con las empresas donde los alumnos realizan las prácticas laborales. Esta relación garantiza una fluida conexión con el mundo de trabajo en empresas tanto para docentes como para los alumnos, que, cursando sexto año, llevan y traen las novedades e inquietudes del trabajo a la escuela y a la inversa. Esto le permite sostener a la escuela un vínculo con el mercado laboral específico. Se percibe, coherentemente con esto, una importante preocupación por parte de las autoridades por estar actualizados tecnológicamente.

6. El trabajo y la formación para el trabajo en la percepción de los docentes.

Tanto como difieren las características de una y otra escuela y las experiencias de formación para el trabajo en una y otra, son distintas las percepciones acerca del trabajo que tienen los docentes en cada caso. Aquí nos referiremos a sus percepciones en torno a dos nudos temáticos: el trabajo en general (qué

es un buen trabajo, cuáles son los requerimientos de parte del mercado de trabajo hacia los jóvenes) y la formación para el trabajo en el nivel medio y en sus escuelas.

- El “buen trabajo”

La nota característica de las percepciones acerca de qué es un buen trabajo para los docentes entrevistados de la escuela 2, es la referencia al *gusto*, al *deseo*, a la realización personal que el trabajo debería satisfacer:

Prof. 1: “(...) que haga lo que le guste que es lo principal, sino va a ser un fracasado” [Profesor ciclo superior; Esc. 2].

La valoración de los ingresos que la ocupación permita obtener aparece subordinada a la satisfacción de la vocación; en todo caso, el “buen ingreso” será el resultado de haber elegido según el gusto, no el fundamento de la elección.

Prof. 1: “nosotros tratamos de que sea relacionado a lo que a él le gusta y va a seguir estudiando, no relacionado con el dinero, porque el objetivo es que él haga algo que le guste, si hace algo que le gusta lo va a hacer con ganas, con pasión, bien y va a ganar plata (...) o no gana plata, mala suerte, pero va a ser feliz, eso es lo que nosotros le decimos, no es cuestión de entrar en una empresa donde hacen chorizos, ¿eh?, y gana plata y él se va medio vacío porque no es lo que él estudió.” [Prof. ciclo superior; Esc. 2].

Esta exaltación de la vocación por sobre lo instrumental refuerza la imagen de *libertad* que embebe las percepciones de los docentes acerca de sus alumnos. En contraste con lo que sucede en la otra escuela, la *necesidad* aparece relegada a un segundo plano.

En la escuela 1, el *buen ingreso* aparece de manera explícita como rasgo (de hecho, como rasgo *obvio*) que tiene que tener un *buen trabajo*. La condición de

la buena paga no aparece aquí contrapuesta con la búsqueda de una satisfacción vocacional. Junto con el ingreso aparecen valoradas las condiciones de trabajo, especialmente la extensión de la jornada. Lo que para los alumnos y egresados de la escuela 2 parecía poder relegarse a un segundo plano por estar “dado por supuesto”, en el caso de los de la escuela 1 necesita ser explicitado como condición.

En la escuela 1 también aparecen otras percepciones respecto de qué constituye un buen trabajo, que se vinculan a las posibilidades de seguir formándose permanentemente, en un caso, y a las del *status* que acompaña a la figura del técnico, en otro:

“Un trabajo, a ver, que les permita capacitación, eh, ya sea en la empresa o que se los estimule a seguir estudiando en la universidad, que, obviamente, que se les pague, se les pague bien, y que trabajen, pero no trabajen tantas horas (...) porque ahora hay jornadas de diez, doce, catorce horas, eso, de alguna manera los debilita en otras actividades, que podrían tener de formación.” [Profesor ciclo superior; Esc. 1].

“El buen trabajo para ellos en cuanto a poder ingresar a una empresa, el técnico de por sí ya es considerado, si él es capaz y sobrelleva ese primer año de experiencia y exigencia en el trabajo ya al segundo año ya es ascendido y lo toman muy en cuenta.” [Profesor Relaciones Humanas; Esc. 1].

En ambos extractos existe algún tipo de referencia a las posibilidades de *avance*, de *superación*, sea en relación con el conocimiento o con la carrera en la jerarquía de la empresa. En el segundo extracto, la alusión al *ascenso* es explícita. Esta referencia es significativa si se tiene en cuenta el origen social de los alumnos de esta escuela y los motivos de que, según sus docentes, eligieran la modalidad técnica (ver en descripción escuela).

- Las demandas de los oferentes de empleo

Los docentes de ambas escuelas coinciden en que el conocimiento de un segundo idioma (especialmente el inglés) y el manejo de herramientas informáticas resultan centrales. Más allá de esta percepción común, las diferencias son llamativas.

Los docentes entrevistados de la escuela 1, entienden que los empleadores esperan de los jóvenes técnicos que tengan “*manejo de primeros instrumentos, medidas técnicas que son muy específicas*” [Profesor ciclo superior; Esc. 1] y también “*experiencia en manejo de equipos determinados que la escuela no puede tener y habría que hacer un estudio para tenerla (...)* [Conocimiento de la existencia de] *los equipos especiales, por ejemplo cromatógrafos y cosas así que le piden, aunque no a un nivel de exigencia*” [Profesor de Relaciones Humanas; Esc. 1]. La experiencia previa aparece recurrentemente como requerimiento excluyente, que dificulta la inserción laboral de los jóvenes. No casualmente, esta impresión es frecuente en esta escuela que (a diferencia de la escuela 2) no desarrolla experiencias de alternancia.

En la escuela 2, en cambio, cuando se hace referencia a la necesidad de conocimientos específicos del proceso y los instrumentos de trabajo, se lo hace para marcar que éstos son adquiridos por los alumnos en el transcurso de la experiencia de alternancia, y para explicar la tendencia de las empresas a contratar a los alumnos como empleados, una vez finalizadas las pasantías:

Prof. 2: si el alumno trabajó bien en la empresa y a la empresa le sirvió la empresa va a ganar plata, el alumno va a quedar y va a andar bien.

Prof. 3: Sí, porque empezó de cero, con todo lo que la empresa quiere (...)

[Coordinadores de pasantías; Esc. 2]

En esta escuela se resaltaron más bien requerimientos en torno a *actitudes* y *conductas*. Un docente hacía referencia a que los empleadores valoran la iniciativa de los jóvenes y la capacidad de tomar decisiones por sí mismos:

Claro, porque vos pensá, si es un chico que está estudiando electrónica y nunca desarmó la computadora, si se le rompió y no intentó arreglarla es porque el papá lo tiene zumbando, que no lo deja tocar nada por miedo a que rompa, o porque realmente no tiene en eso curiosidad, ellos miran mucho eso. Vos sabés que hay empresas, sobre todo las más grandes, que le interesa un chico, no le interesa el puntaje 10 sino le interesa un chico que saque 7 pero que tenga actitud, ¿no? Así... que sea proactivo (...)" [Coordinador de pasantías; Esc. 2].

Una profesora de relaciones humanas consideraba fundamentales la capacidad de reconocer y mostrar deferencia a quien tiene autoridad, lo cual a su vez requiere tener un manejo medido del propio cuerpo:

Yo creo que en general no depende particularmente de tu formación o tus conocimientos formales, también tiene que ver lo actitudinal porque yo puedo tener muchos títulos, mucha capacidad, pero actitudinalmente... y esto se está evaluando mucho en selección de personal: tenés una conducta que no es la adecuada para presentarse o para dirigirse, bueno... (...) lo que particularmente observo en los chicos es que les cuesta mucho (...) hay muchos que les falta cuestiones actitudinales (...). [Profesora de Relaciones Humanas; Esc. 2].

Junto (y en ocasiones mezcladas) con estas condiciones actitudinales, los docentes recalcaban la necesidad de ciertas competencias comunicacionales:

Por ejemplo hay chicos [de los] que dicen [que] no saben comunicarse y hoy en

día que quieren que el mismo alumno, o sea, el técnico, tome una reparación de un celular, vea, le explique al cliente por qué esto le sale tan caro, la reparación y todo. [Profesor ciclo superior; Esc. 2].

Primero les asusta expresarse oralmente, (...) les digo 'lo que pasa que si ustedes van a buscar trabajo tienen que... ¿van a hablar por señas?, ¿decir yo soy tímido, no hablo?', ustedes tienen que poder expresarse' [Profesora de Relaciones Humanas; Esc. 2].

Asimismo, mencionaron la capacidad de trabajar en equipo como un requerimiento relativamente novedoso del mercado de trabajo. Se refieren a esto como una de las transformaciones centrales en el trabajo de los técnicos. Paralelamente, habría *“un cambio básico que tiene que ver con que se busca una persona que pueda hacer de todo y a la vez se pueda complementar con los demás”* [Coordinador de pasantías; Esc. 2].

En suma, mientras en la escuela 1 no se desarrollan proyectos de alternancia ni se sostienen los de microemprendimientos, se señala la falta de experiencia como la principal dificultad de los jóvenes a la hora de conseguir un empleo; en la escuela 2, se considera la *polivalencia* de los individuos como uno de los nuevos requerimientos del mercado de trabajo, pero se admite y fomenta la especialización en las pasantías que sus alumnos realizan durante 6º año.

- ¿Qué y como formar para el trabajo en las escuelas medias?

Puestos frente a la pregunta de si la escuela media debe formar para el trabajo, los docentes entrevistados parten de una coincidencia casi obvia. La modalidad técnica nace con la finalidad explícita de formar para el trabajo, por lo que no

llama la atención que todos los docentes coincidan en que ese es uno de los papeles de la escuela media.

Notablemente, aparecen mencionadas como acciones de formación para el trabajo de las escuelas una multiplicidad de actividades, situaciones y contenidos. La concepción que tienen los docentes de la formación para el trabajo no se restringe a las situaciones en las que el alumno *trabaja* efectivamente (desempeño concreto en pasantías o empresas simuladas), o en que se prepara para la búsqueda de empleo. En sus discursos, la formación para el trabajo comienza en el ciclo básico, atraviesa los contenidos de las materias “teóricas” y las prácticas de taller y está presente en una variedad de situaciones fuera y dentro de las experiencias de trabajo efectivo.

Bueno, la formación para el trabajo aparece ya desde talleres, de 1º a 3º el chico se lo hace responsable, se lo hace, digamos, está en contacto con lo que es el mundo del trabajo, con el tema respecto de las técnicas, con el respeto de la higiene y seguridad, y después cuando pasa al laboratorio se continúa con esa mecánica y haciendo más hincapié cuando están en materias específicas como higiene y seguridad o en las materias industriales [Profesor de Relaciones Humanas; Esc. 1]

En 1º y 2º se ve de todo un poco porque, bueno, esa computadora no sólo tiene partes electrónicas, tiene partes de plástico, vidrio, madera, goma, entonces tienen que saber, conocer cómo se trabajan esos materiales, cómo es la tecnología, cuáles son las técnicas, las máquinas, entonces tienen un poquito de cada uno (...)

(...) Los talleres llevan a demostrar que las cosas necesitan una maduración, un tiempo de elaboración (...) [Coordinador de pasantías; escuela 2]

Más allá de la coincidencia general ya mencionada, las referencias que hacen los docentes ponen de manifiesto fuertes diferencias entre las propuestas de

formación para el trabajo de una y otra escuela.

Para los docentes de la escuela 1, aquélla debe tener por objeto que los alumnos aprendan *contenidos generales* adaptables a distintas series de operaciones concretas, en contraste con los conocimientos específicos necesarios para participar del proceso de producción de un valor de uso peculiar. En línea con esto, priorizan los contenidos conceptuales de las materias teóricas, el conocimiento del proceso industrial integral (desde la planificación hasta la obtención del producto), las referencias a las condiciones ambientales básicas del trabajo industrial (por ejemplo, seguridad industrial e higiene) y las nociones procedimentales que se adquieren en el taller y el laboratorio.

La escuela media sí, tiene que formar para el trabajo; no para el trabajo específico de una planta determinada, una formación general. [Profesor de Relaciones Humanas; Esc. 1].

Nuestro ámbito laboral es tan grande, o sea, abarca tantas entidades, ¿no?, imagínate que podemos tomar desde alimentos, colorante, petróleo, plásticos, cal, entonces, ya de por sí, el ámbito de trabajo es tan grande que es imposible focalizar en una sola disciplina. [Prof. ciclo superior; Esc. 1].

E: ¿el plan de estudios de la especialidad contempla la formación para el trabajo?

Prof.: Sí porque hay una cantidad de materias determinadas que por ejemplo las industriales, que son dos, los procesos químicos, seguridad industrial, tecnología de los alimentos y alguna otra, las mismas orgánicas, la última fase que ya lo prepara para el trabajo en la industria.

E: ¿Qué herramientas les da?

Prof.: Primero la herramienta que tiene que tener un técnico es el manejo de conceptos, el manejo de unidades y el manejo de conceptos principalmente químicos que va a desarrollar así también como el de equipos, el de la planificación industrial. [Prof. Relaciones Humanas; Esc. 1].

En la escuela 2, si bien durante los cinco primeros años se desarrolla la formación en los contenidos generales propios de la especialidad, el énfasis parece estar puesto, por un lado, en que los alumnos produzcan en sí disposiciones muy generales, como *actitudes y capacidades comunicacionales*; por otro, en que se familiaricen con las “reglas de juego” del mercado de trabajo y del mundo empresarial; por último, como se mencionó, la decisión de que los alumnos concluyan su formación con un año de experiencia en los procesos de trabajo concretos de una empresa en particular provoca que se refuerce la adquisición de conocimientos específicos útiles sólo dentro de la rama (y, muchas veces, sólo dentro de la empresa) en cuestión.

Prof. 1: “Van a una empresa y, bueno, la licenciada en comunicación les dice vos volvé mañana para la prueba técnica, vos también y vos te vamos a avisar, es horrible pero es parte de la enseñanza. Porque va a entrar, en alguna empresa va a entrar, pero es feo, yo los veo a los chicos, se van como que fracasó, que es real.”

E: “¿es el primer fracaso en el mundo laboral?”

Prof. 1: “sí.” [Prof. ciclo superior; esc. 2]

Ven todo lo que es selección de personal, siempre estoy como corrigiendo lo actitudinal en los chicos como para que, bueno, porque ustedes creen que lo hacen por ahí naturalmente y en realidad lo van a tener que pensar si van a postularse.” [Profesora Relaciones Humanas; esc. 2].

Los docentes que coordinan las pasantías se refieren a esta orientación

exclusiva hacia las empresas como un aspecto a mejorar de la formación para el trabajo en la escuela: *“yo te decía que es nuestra gran falla en la escuela técnica toda la faz comercial, no se ve la faz comercial, nosotros pretendemos que los chicos se pongan por su cuenta. Por ejemplo, hubo dos el anteaño que el tío les dio la plata para alquilar un local y reparan computadoras y todo, si esos chicos no saben desempeñarse es porque nos falta... tenemos toda la parte técnica pero, después, como para hacer emprendedores no, siempre dependiendo de una empresa.”* [Prof. ciclo superior; esc. 2].

7. Reflexiones e interrogantes finales

Las dos escuelas públicas de modalidad técnica escogidas para la investigación nos ponen frente a dos propuestas de formación para el trabajo netamente distintas.

En la escuela 1 se promueve una formación técnica de corte generalista que otorga formación en una familia ocupacional aplicable a distintas ramas de la especialidad. Más allá de que esta concepción de formación para el trabajo se plasma a nivel curricular, esto sucede siempre dentro del encuadre escolar. Pese a que se identificaron algunos proyectos extracurriculares de formación para el trabajo, estos no han tenido continuidad. En sus distintas versiones fueron experiencias que incluían prácticas laborales inscriptas en un encuadre escolar, sin que se promuevan en ninguna instancia prácticas de alternancia previas al egreso de los alumnos.

En la escuela 2, en cambio, desde hace más de 30 años se contemplan desde la currícula las prácticas de alternancia en situaciones reales de trabajo. Sobre la base de una formación también generalista previa, durante el último año de estudio cada alumno desarrolla su práctica en una empresa donde adquiere

una formación y experiencia específica. Esta focalización de las prácticas sumada a la falta de un espacio curricular de reflexión y socialización colectiva provocan cierta atomización y especialización de la experiencia. Entre los contenidos generales que aprenden en su paso por la escuela, los docentes destacan que los alumnos desarrollan capacidades generales y condiciones de *empleabilidad*, restringiendo el mundo de sus posibles trabajos a la situación de empleados asalariados.

Una mirada a los factores que explican estas propuestas alternativas echa luz acerca de la medida en que las diferencias presentes pueden ser vistas, a la vez, como rasgos de *desigualdad*.

En primer lugar, resulta obvio el contraste entre las prioridades a que se debe atender en la asignación de recursos (especialmente, humanos) en una y otra escuela. Mientras que la escuela 1, aunque conflictivamente, asume un papel “contenedor” y “compensador” de las “carencias” de la población con la que trabaja, la escuela 2 tiene una importante masa de recursos destinada a la participación de sus alumnos en actividades extracurriculares (presentación a olimpiadas en diversas disciplinas y a concursos de robots, organización de ferias de ciencias, etc.) y, en especial, al desarrollo de las experiencias de alternancia. Las experiencias que se intentaron en la escuela 1 fracasaron, según los docentes, por falta de tiempo y agotamiento de los profesores, a lo que se sumó, según la óptica de los docentes, la falta de interés de los alumnos, en algunos casos.

Desde la mirada de la desigualdad de oportunidades para los alumnos, vemos que el *anclaje* institucional define chances de atravesar aprendizajes absolutamente distintos. La escuela 2 que puede abocarse a su propósito educativo sin desatender esta prioridad como consecuencia de la necesidad de respuestas asistenciales para sus alumnos es a la vez, la que cuenta con más y mejores recursos. La otra escuela, en cambio, no sólo se ve desviándose de

su misión al atender las necesidades sociales de sus alumnos, sino que refuerza la pobreza de aquellos con la falta de insumos básicos para la modalidad.

La importancia que cobran las redes sociales para el desarrollo de experiencias formativas también puede concebirse como un espacio productor de desigualdad entre escuelas ya que se encuentran inequitativamente distribuidas. Las relaciones personales y los *contactos* aparecen como importantes facilitadores de las experiencias que tienen lugar en cada caso. En la escuela 2, el hecho de que varios ex-alumnos y padres de alumnos ocupen cargos directivos en empresas del ramo constituye una “puerta de acceso” a la firma de convenios de pasantía. A la inversa, en la escuela 1, el tratarse de un establecimiento relativamente nuevo en la especialidad es referido por los docentes como factor que obstaculiza el vínculo con las empresas, que aún “no confían” en la escuela. El contacto de esta escuela con un organismo estatal de investigación, ya referido, está dado por la singularidad de que uno de los docentes trabaja allí.

De todos modos, también aparecen aspectos contrapuestos entre discursos y prácticas escolares: curiosamente en la escuela sin proyectos de alternancia se señala la falta de experiencia como la principal dificultad de los jóvenes para conseguir trabajo; mientras que en la escuela que lleva a cabo un tipo de alternancia que fomenta la especialización se considera la *polivalencia* de los individuos como uno de los nuevos requerimientos del mercado de trabajo y se valora altamente la capacidad de iniciativa y autogestión de los alumnos.

Los casos estudiados abonarían la idea de que en la actualidad algunas instituciones escolares “*adoptan la forma que le dan quienes la frecuentan*” (Tenti, cit en: Kessler, 2002: 15). Mientras Tenti refiere principalmente a la morfología social de los alumnos en la escuela masificada, nosotros hemos visto aquí la personalización de las propuestas a partir de las iniciativas y

contactos de los docentes de cada institución. No obstante, la primera escuela marca la presencia de un estado con voluntad de “compensar” tal como se expresa en su respuesta asistencial ineludible.

Si bien el espacio de autogestión institucional genera compromisos y otorga sentido a las prácticas de los actores que transcurren allí su cotidianidad, cierto es que también produce y reproduce desigualdades. Las oportunidades de formación para el trabajo que un alumno pueda recibir, tanto como sus modalidades, aparecen condicionadas de antemano por una serie de situaciones, tales como: las prioridades que establezcan las autoridades de su escuela para la asignación de los recursos disponibles; la habilidad o capacidad de las mismas para gestionar recursos adicionales; las representaciones acerca del trabajo que tengan los docentes; la inserción laboral extraescolar de los mismos; el tipo de ocupación predominante entre los egresados de la escuela y los padres de los alumnos.

Nos preguntamos en qué medida esta suerte de individuación institucional se puede eludir o reforzar a partir de la intervención estatal; ¿se refuerza con la falta de una propuesta formativa universal y de pautas de trabajo pedagógico comunes para las escuelas de la jurisdicción?; o bien ¿la intervención estatal debe sustentarse sobre la base de proyectos institucionales hoy vigentes?

Queda así pendiente el desafío de responder al interrogante acerca de cómo se debe encarar la irrenunciable tarea de afrontar la formación para el trabajo en la escuela media, que persiste como techo educativo para tantos jóvenes: ¿cómo trabajar desde la diversidad sin reproducir desigualdad? Es deseable que lectores, planificadores y autores sigamos pensando en ello.

8. Bibliografía

Feldman, S. y Murmis, M. (2001): "Ocupaciones en sectores populares y lazos sociales: Preocupaciones teóricas y análisis de casos", *Serie Documentos de Trabajo, N° 2 de SIEMPRO*, Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente.

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

Sautu, R. (1991): "Oportunidades ocupacionales diferenciales por sexo en Argentina: 1970/1980", en *Revista Estudios del Trabajo N° 1*, Buenos Aires, ASET.

Sautu, R. (1997). "Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales", en: Wainerman, C. y R. Sautu (comps.), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

[1] Inscripto en el Proyecto Áreas de Vacancia N° 180, que se desarrolla desde 2005 a 2007 en 24 escuelas de las jurisdicciones de Salta, Gran Buenos Aires, Comahue y Ciudad de Buenos Aires. Los organismos que participan de la misma son, a saber: FLACSO, un grupo de investigadores de las universidades de Comahue y otro de La Plata y un equipo de la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

[2] La noción de chances de vida de Turner, trabajada, entre otros, por Sautu (1997) resulta pertinente para pensar los diferentes márgenes de acción y elección de los actores. El concepto de estructura de oportunidades también ha sido trabajado por Feldman y Murmis (2002) y Sautu (1991).

[3] Esta estructura continúa la planteada por el CONET, antes de la transferencia de los servicios educativos a las provincias.

[4] Esta modalidad consiste en grupos de trabajo con representantes de las escuelas de cada especialidad, para definir los objetivos, alcances y contenidos de los planes en elaboración

(conjuntamente con los equipos de la Dirección de Currícula y de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica del Gobierno de la CABA).

[5] La información de repitencia corresponde a 2005 y la de alumnos salidos durante el ciclo lectivo a 2004 (fuente: Departamento de Estadística del ME del GCBA a partir de Relevamiento Anual 2005 y Matrícula Inicial y Final 2004).

[6] El Proyecto 13 es un proyecto que surge del Decreto N° 19.114/72 y Ley 22.416 (1981) para escuelas de nivel medio y a grandes rasgos implanta en las escuelas en que se aplica un régimen laboral docente con dedicación exclusiva, con horas destinadas en parte a cursos y en parte extra clase destinadas a tutorías, apoyo escolar, talleres, etc.

[7] La información de repitencia corresponde a 2005 y la de alumnos salidos durante el ciclo lectivo a 2004 (fuente: Departamento de Estadística del ME del GCBA a partir de Relevamiento Anual 2005 y Matrícula Inicial y Final 2004).

[8] El programa Aprender Trabajando del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Decreto 266/03, regula para el nivel medio y terciario de la educación de la Ciudad dos modalidades de vinculación con el mundo del trabajo. Una para Prácticas Educativas Laborales o pasantías; y otra para Proyectos Productivos de Servicios, algunos de los cuales incluyen y desarrollan en el marco de REDESS (Red Educativa de Servicios Solidarios) que también funciona en el marco del programa.

ARRIBA